

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial, área de especialização de Cognição e Motricidade

Implementação de um programa de intervenção nos domínios comportamental e da produção escrita num aluno com Síndrome de Asperger

Ricardo André Duarte Pinto

Coimbra, 2016

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ricardo André Duarte Pinto

Implementação de um programa de intervenção nos domínios
comportamental e da produção escrita num aluno com
Síndrome de Asperger

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, área de especialização de Cognição
e Motricidade, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Anabela Ramalho

Arguente: Prof. Doutora Madalena Batista

Orientador: Prof. Doutor João Vaz

Data da realização da Prova Pública: 23/06/2016

Classificação: 18 valores

Abril de 2016

Agradecimentos

À minha família, que sempre me apoiou incondicionalmente e acompanhou, de perto, na realização desta formação pós-graduada, tendo sido um grande suporte emocional.

Ao Professor Doutor João Pimentel Vaz, que sempre me incentivou, apoiou e aconselhou, não me deixando desistir dos objetivos inicialmente traçados.

Aos meus amigos, pelas suas especiais palavras de conforto e de esperança.

Aos meus colegas de profissão, que me acompanham diariamente e colaboram com os seus preciosos saberes e pareceres, partilhando os sucessos e as angústias da profissão.

A todos aqueles que, por terem sido muitos, não posso aqui nomear, mas que muito contribuíram para que este trabalho pudesse ter sido realizado, com informações prestadas e que de grande utilidade se revelaram para a elaboração do mesmo.

Por último, deixo uma palavra de especial agradecimento ao aluno Y pelo seu esforço, empenho e dedicação e por ter colaborado, de uma forma surpreendente e exemplar na realização desta investigação.

A todos, o meu muito obrigado.

Título da Tese de Mestrado: Implementação de um programa de intervenção nos domínios comportamental e da produção escrita num aluno com Síndrome de Asperger.

Resumo:

O estudo de investigação-ação que será apresentado ao longo do presente relatório pretendeu contribuir para colmatar algumas das limitações presentes em alunos com Síndrome de Asperger, nomeadamente nas vertentes comunicacional, relacional e comportamental, tendo sido realizado junto de um aluno do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a frequentar o 4.º ano de escolaridade. Para além destas áreas, e por ser um domínio de competência particularmente deficitário neste aluno, também a componente académica da produção escrita do texto narrativo foi trabalhada em particular ao longo da intervenção.

O programa de intervenção aplicado foi desenvolvido pelo autor, enquanto Professor Titular de Turma no ano letivo 2015/2016.

Neste sentido, recorreu-se a estratégias de modificação comportamental que os dados da literatura têm mostrado serem capazes de levar à melhoria das competências em causa.

Relativamente à intervenção no domínio mais específico da produção escrita de textos narrativos, foi adotado como suporte o modelo de Flower e Hayes (1980), assim como os fundamentos apresentados por Barbeiro e Pereira (2007).

Os resultados obtidos no final da intervenção mostraram que a mesma permitiu atingir, em grande parte, os objetivos inicialmente traçados.

Palavras-chave: Síndrome de Asperger, Produção Escrita, Modificação de Comportamento, ClassDojo

Title: Implementation of an intervention model in behavioural domains and in writing narrative texts with a student with Asperger Syndrome

Abstract:

The action research that will be presented throughout this report is intended to help overcome some of the limitations present in students with Asperger Syndrome, related to communicational, relational and behavioural aspects. This work will focus on a 4th year student in primary school level. In addition to these areas, and the fact that it is a meagre field of competence in this student, the academic component of the writing of narrative texts was also taken into account in this intervention.

The intervention process was developed by the author, as the class teacher of the 4th year during the school year 2015-2016.

In this sense, behavioural modification strategies were used which according to recent literature have shown to be able to lead to the improvement of the skills in question.

With regard to the writing of narrative texts, the models were based on Flower and Hayes (1980) as well as on the theories by Barber and Pereira (2007)

The results obtained at the end of the intervention showed that it was able to achieve the initial goals at a large extent.

Keywords: Asperger Syndrome, Writing, Behaviour Modification, ClassDojo

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
CAPÍTULO 1: SÍNDROME DE ASPERGER	7
1.1. Caracterização da Síndrome de Asperger.....	7
1.2. Critérios de diagnóstico da Síndrome de Asperger	7
1.3. Principais características dos jovens com Síndrome de Asperger.....	9
1.4. Etiologia da Síndrome de Asperger.....	11
1.5. Síndrome de Asperger e o autismo.....	12
1.6. Necessidades educativas associadas.....	13
1.7. Estratégias facilitadoras da socialização e do processo de ensino – aprendizagem.....	14
CAPÍTULO 2: DIMENSÃO ESCRITA	17
2.1. Escrita e o desenvolvimento cognitivo.....	17
2.2. Enquadramento dos alunos nos diferentes níveis de desenvolvimento.....	18
2.3. O desenvolvimento da escrita.....	20
2.4. O processo de escrita	22
2.5. A escrita: concepções e novos paradigmas do oral ao escrito.....	23
2.6. Modelos de escrita.....	27
2.6.1. Modelos lineares e não lineares de escrita.....	28
2.6.1.1. Modelos lineares de escrita.....	28
2.6.1.2. Modelos não lineares de escrita	29
2.7. Componentes da produção textual segundo Barbeiro e Pereira (2007)	33
CAPÍTULO 3: MODIFICAÇÃO DO COMPORTAMENTO	37
3.1. Modificação de comportamento.....	37
3.1.1. Modelo ABC.....	38
3.1.2. Estratégias de modificação do comportamento	39
3.1.2.1. Ensino Positivo	39
3.1.2.2. Condicionamento operante de Skinner	41
3.1.2.3. ClassDojo.....	42

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	45
CAPÍTULO 4: METODOLOGIA	47
4.1. Formulação do problema	47
4.2. Definição de objetivos do estudo.....	48
4.3. Designação do estudo	48
4.4. Caracterização do contexto de intervenção	49
4.5. Caracterização do aluno objeto deste estudo	50
4.6. Procedimentos metodológicos	53
4.6.1. Instrumentos e técnicas de recolha de dados	53
4.6.2. Plano de Intervenção.....	54
4.6.2.1. Procedimentos adotados no domínio comportamental	60
4.6.2.2. Procedimentos adotados no domínio da produção escrita de textos narrativos.....	66
CAPÍTULO 5: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	69
5.1. Apresentação e discussão dos resultados do domínio comportamental	69
5.1.1. Análise das fichas de registo de frequência de comportamentos do aluno F, aplicadas nos três momentos de observação.....	69
5.2. Apresentação e discussão dos resultados do domínio da produção escrita de textos narrativos.....	73
5.2.1. Análise individualizada dos textos narrativos elaborados	73
5.2.2. Análise dos níveis de desempenho apresentados pelo aluno F, nos textos narrativos elaborados, nos diferentes parâmetros de avaliação textual	91
REFLEXÕES FINAIS E CONCLUSÕES.....	99
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
ANEXOS.....	107

Abreviaturas

App - aplicação

AILC - Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos

CEB - Ciclo de Ensino Básico

CID - Classificação Internacional de Doenças

DSM-IV - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV

DSM-V - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V

EE - Encarregada de Educação

ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra

IAVE - Instituto de Avaliação Educativa I.P.

PIIE - Plano Individual de Intervenção Educativa

PTT - Professor Titular de Turma

SA - Síndrome de Asperger

TEA - Transtorno do Espectro do Autismo

Índice de quadros

Quadro 1 - Diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita.....	24
Quadro 2 - Modelo não linear da escrita de Hayes e Flower (1980).....	30
Quadro 3 - Planificação do trabalho desenvolvido com o aluno F no âmbito do estudo empírico, entre 11/01 a 11/03.....	56
Quadro 4 - Comportamentos mais observados no aluno F nos 3 momentos de observação efetuados (com e sem intervenção metodológica).....	71

Índice de figuras

Figura 1 - Modelo de Flower e Hayes (in José António Brandão Carvalho).....	31
Figura 2 - Modelo ABC (Antecedent Behaviour Consequent).....	38
Figura 3 - Explicação ilustrativa da ferramenta ClassDojo.....	44
Figura 4 - Representação do livro “Preparar as Provas Finais 2015”, utilizado no programa de intervenção metodológica.....	55
Figura 5 - Turma do 4.º ano criada na ClassDojo.....	61
Figura 6 - Feedbacks criados na ClassDojo.....	63
Figura 7 - Capítulos das <i>Big Ideas</i> abordados com os alunos.....	66

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Comportamentos mais observados no aluno F, no 3 momentos de observação (com e sem intervenção metodológica).....	72
Gráfico 2 - Níveis de desempenho no parâmetro “Tema e Tipologia”	92
Gráfico 3 - Níveis de desempenho no parâmetro “Coerência e Adequação da Informação”	93
Gráfico 4 - Níveis de desempenho no parâmetro “Estrutura e Coesão”	94
Gráfico 5 - Níveis de desempenho no parâmetro “Morfologia e Sintaxe”	95
Gráfico 6 - Níveis de desempenho no parâmetro “Repertório Vocabular”	96
Gráfico 7 - Níveis de desempenho no parâmetro “Ortografia”	97

Índice de anexos

Anexo I - Plano Individual de Intervenção Educativa (PIIE).....	108
Anexo II - Relatório de Terapeuta da Fala sobre aluno F.....	110
Anexo III - Ficha de Registo de Observação de Frequência de Comportamento...	111
Anexo IV - Critérios de Classificação dos textos narrativos.....	112
Anexo V - <i>Discussions Guides</i> propostos nas <i>Big Ideas</i> da ClassDojo.....	115
Anexo VI - Documentação de escrita elaborada para o aluno F.....	116
Anexo VII - Registos de Observação de Frequência de Comportamentos.....	118
Anexo VIII - Texto: “A viagem” - texto realizado sem intervenção metodológica a 18/01.....	131
Anexo IX - Documentação de escrita Texto I: “O ouriço-cacheiro no recreio da escola” - texto realizado com intervenção metodológica a 25/01 de janeiro.....	133
Anexo X - Documentação de escrita Texto II: “O Ruy no acampamento dos ciganos” - texto realizado sem intervenção metodológica a 1/02 de fevereiro.....	137
Anexo XI - Documentação de escrita Texto III: “Situações difíceis” - texto realizado sem intervenção metodológica a 15/02 de fevereiro.....	141
Anexo XII - Documentação de escrita Texto IV: “O Gigante Egoísta” - texto realizado sem intervenção metodológica a 22/02.....	145
Anexo XIII - Documentação de escrita do Texto V: “A transformação da floresta” - texto realizado sem intervenção metodológica a 29/02.....	149
Anexo XIV - Grelhas de correção dos textos narrativos elaborados pelo aluno F..	153

INTRODUÇÃO

O presente trabalho incide sobre o estudo de caso de um aluno com Síndrome de Asperger, a frequentar o 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e a proposta de intervenção apresentada teve como propósito melhorar as suas competências comportamentais e académicas em contexto escolar.

No domínio comportamental, a atuação foi delineada de forma a promover, no aluno alvo deste estudo, a adoção de comportamentos ajustados e a sua respetiva autorregulação. Para atingir os objetivos delineados, a opção metodológica centrou-se numa atuação ao nível da modificação do comportamento, recorrendo, para tal, à ferramenta educativa denominada ClassDojo, que será devidamente explicitada no decurso deste trabalho.

No domínio da produção escrita de textos narrativos, a intervenção foi estruturada de modo a fomentar, no aluno, a aquisição de procedimentos e de estratégias adequadas que favorecessem a autonomia na expressão escrita, tendo por base um modelo de trabalho estruturado.

O comportamento típico do indivíduo autista é considerado como sendo a sua forma de resposta às situações de estimulação externa, que são facilmente detetáveis, mas que nem sempre são manipuláveis. A intervenção junto destes sujeitos visa, então, a aprendizagem de novos comportamentos, gradualmente mais adaptativos, assim como a diminuição, progressiva, de comportamentos considerados impróprios (Pereira, 1996). Para atingir tais objetivos pode recorrer-se às estratégias de modificação comportamental, baseadas nas teorias da aprendizagem, as quais visam o estabelecimento de novos comportamentos ou o ajustamento de comportamentos inadequados. Os modelos comportamentais são, assim, concebidos para poder ensinar à criança os padrões comportamentais aceitáveis e necessários à sua participação natural na comunidade, padrões estes que são, também, desejáveis a uma melhor realização dos seus potenciais intelectuais e emocionais (Pereira, 1996, p.86).

Relativamente à intervenção no domínio da produção escrita de textos narrativos, com interligação com a metodologia comportamental selecionada, foi adotado, como suporte ao estudo, o modelo de Flower e Hayes (1980), assim como

os fundamentos apresentados por Barbeiro e Pereira (2007). Neste modelo, efetua-se uma reflexão sobre o sujeito escrevente, sobre o próprio processo da escrita e, ainda, sobre os contextos onde este processo de ensino-aprendizagem ocorre. É na perspetiva cognitivista que se enquadra este modelo: cada sujeito é considerado diferente do outro, o que implica visualizar o aluno como sujeito interventivo e como principal responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente na expressão escrita. O sujeito escrevente é alguém capaz de pensar por si próprio, ao monitorizar a sua aprendizagem, e cada um é diferente do outro, no que concerne à capacidade de pensar. O refletir sobre o pensar leva a cogitar sobre as suas capacidades, sobre o processo de escrita, na senda da resolução de problemas, pois, como refere Sardinha (2005), a escrita é um problema a resolver.

O modelo citado e as componentes da produção textual apresentadas por Barbeiro e Pereira (2007), encaram a escrita como um processo onde cada etapa, nomeadamente a planificação, a textualização e a revisão, pode ser devidamente explicitada e trabalhada numa práxis séria, profunda e sistemática, sendo estas etapas consideradas elementos fundamentais na aprendizagem e desenvolvimento da expressão escrita.

Atendendo às características e especificidades do aluno sobre o qual se centra este estudo, foi primordial respeitar a sua individualidade na implementação dos processos metodológicos anteriormente referidos. O aluno visado revelava alguma dificuldade na compreensão leitora, devido às suas perturbações na vertente da comunicação e, apesar de efetuar uma leitura fluente, demonstrava dificuldade, muitas vezes, em interpretar e reter a mensagem que lia, fazendo, frequentemente, interpretações literais das informações escritas, como é típico do Síndrome de Asperger.

O processo de escrita não era a atividade de maior agrado do aluno, produzindo textos sintéticos, incoerentes, desorganizados e sem grande imaginação/criatividade, evidenciando, ainda, na sua produção escrita, uma caligrafia pouco legível e desalinhada. É, igualmente, importante referir que o aluno possuía uma boa capacidade auditiva e de memorização, fatores que puderam ser privilegiados e aproveitados a seu favor no desenvolvimento das tarefas propostas. É de referir que os aspetos mencionados sobre o aluno em causa sofreram alterações ao

longo de estudo empírico desenvolvido, estando estas descritas no capítulo “Apresentação e Discussão Resultados”.

Assim, durante todo o processo de intervenção, adequou-se a linguagem na comunicações estabelecida, pois, apesar de o aluno demonstrar boas capacidades linguísticas, revelava dificuldades na utilização social da linguagem e na transmissão e compreensão do seu significado. Criou-se, deste modo, um ambiente de aprendizagem capaz de promover a intenção de comunicação verbal e não-verbal e a capacidade do aluno para iniciar e manter uma conversa, tendo em vista a compreensão do seu significado. Incentivou-se, também, a comunicação e partilha de ideias, dando-se instruções claras e havendo, sempre, a certificação de que o aluno tinha compreendido as instruções, repetindo-as ou reformulando-as, caso fosse necessário, e ajudando-o, assim, a compreender o significado das expressões faciais e corporais (Cumine, Leach, Stevenson, 2006). Construiu-se, desta forma, uma planificação de trabalho, com todas as sessões que seriam realizadas, tendo esta sido partilhada com o aluno e do seu inteiro conhecimento, cumprindo-se o plano estipulado, dentro das datas e momentos definidos. Oportunamente, transmitiram-se ao aluno, de forma simples, clara e compreensível e através de indicações orais e escritas, todos os procedimentos a implementar. Promoveu-se, também, durante todo o processo de intervenção, uma atitude global de Ensino Positivo, fundamentada na parte teórica deste trabalho, que o incentivasse a progredir e a sentir-se satisfeito e realizado com as suas produções, tendo o aluno sido frequentemente elogiado, oralmente ou mediante a aplicação do programa ClassDojo, quando se justificou, pelo seu desempenho e comportamentos ajustados. Na primeira sessão desenvolvida, momento em que o aluno ainda se encontrava em processo de adequação e apropriação da metodologia utilizada, atribui-se-lhe um tempo extra para realizar as suas tarefas, tendo sido respeitado o seu ritmo de trabalho e de assimilação de processos.

Cumine, Leach, Stevenson (2006, p. 56) afirmam que, no caso de alunos com Síndrome de Asperger, “as palavras-chave da intervenção são rotina, clareza e coerência”. Nesse sentido, estabeleceu-se uma rotina clara e compreensível para que o aluno soubesse o que iria suceder ao longo do período de intervenção, tendo-lhe sido dado conhecimento e explicada toda a metodologia a utilizar. Desta forma,

evitar-se-iam possíveis episódios de stress, de preocupação e de insegurança. Procurou-se, igualmente, manter uma coerência e um fio condutor no que se planeou, tendo-se obtido a anuência e colaboração do aluno, da sua família e da Direção do Colégio onde decorreu o estudo, aspetos que se revelaram fundamentais para o processo e resultados do estudo em questão.

O presente relatório encontra-se organizado em duas partes, sendo que, na primeira, dedicada ao enquadramento teórico, são desenvolvidos três grandes temas: “Síndrome de Asperger”; “Dimensão Escrita” e “Modificação do Comportamento”. Na segunda parte, é apresentado o estudo empírico realizado, sendo esta constituída pelos capítulos: “Metodologia” e “Apresentação e Discussão dos Resultados”.

No final do trabalho são feitas algumas reflexões e tiradas as respetivas conclusões. Após as referências bibliográficas - que se seguem às conclusões - são ainda inseridos, neste relatório, um conjunto de anexos contendo os instrumentos de recolha de dados utilizados, assim como as informações coletadas para a avaliação da evolução do aluno em termos comportamentais e na produção de textos narrativos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: SÍNDROME DE ASPERGER

No primeiro capítulo serão abordadas as características da Síndrome de Asperger, esclarecendo-se os critérios de diagnóstico, as suas principais características, a sua etiologia, o que a distingue do autismo, quais as necessidades educativas que estão associadas e, ainda, estratégias facilitadoras da socialização e do ensino-aprendizagem.

1.1. Caracterização da Síndrome de Asperger

Hans Asperger, um pediatra austríaco, foi dos primeiros a observar um grupo de crianças com uma síndrome que, em 1944, denominou de “psicopatia autista”. Segundo os seus relatos, estas crianças apresentavam, principalmente, um isolamento social. As habilidades intelectuais manifestavam-se inalteradas e tinham uma linguagem perfeitamente correta, do ponto de vista gramatical, todavia apresentavam dificuldades de comunicação não-verbal e tinham, igualmente, tendência a intelectualizar as emoções (Klin, 2006). Apesar da importância que teve o estudo desenvolvido por Asperger, o seu trabalho não ficou tão conhecido quanto devia, por estar escrito em alemão. Só mais tarde, em 1981, foi referenciado por Lorna Wing, num dos seus trabalhos e ganhou maior notabilidade, tendo sido esta autora a denominar esta desordem de Síndrome de Asperger (SA), em homenagem a Hans Asperger (Orrú, 2010). Relativamente à epidemiologia da SA, calcula-se que, atualmente, afete 2 a 4 pessoas por cada 10 000, sendo que é mais frequente no sexo masculino do que feminino, correspondendo a uma prevalência de 9 rapazes para 1 rapariga (Klin, 2006).

1.2. Critérios de diagnóstico da Síndrome de Asperger

Esta desordem foi oficialmente reconhecida pela primeira vez no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV (DSM-IV), em 1994, como pertencente aos Transtornos Invasivos de Desenvolvimento. Recentemente, a DSM foi atualizada e, em maio de 2013, entrou em vigor a DSM-V, passando a Síndrome

de Asperger a ser englobada no Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), juntamente com o Autismo, o Transtorno Desintegrativo da Infância e os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. Com esta nova revisão da DSM, são apresentados três critérios principais: (1) problemas sociais e de comunicação, que foram agregados; (2) comportamentos repetitivos; e (3) sintomas desde o início da infância. Observando os critérios de diagnóstico, percebe-se que esta síndrome não é passível de ser diagnosticada através de exames clínicos, o que obriga a que o diagnóstico surja da observação dos comportamentos (Cumine, Leach & Stevenson, 2006). Ao avaliar uma criança com suspeitas de um transtorno deste tipo, o foco deve ser colocado na natureza das interações sociais, em vez de se tentar categorizar com algo muito específico. Será necessário perceber de que forma respondem aos estímulos sensoriais, avaliar a motricidade fina e grosseira, o desenvolvimento da linguagem, memória, a capacidade de compreender situações sociais e, também, a forma como os sentimentos da criança afetam o seu desenvolvimento (Hoffman et al, 2009). Attwood (1998 in Martins, Fernandes & Palha, 2000), recomendou dividir-se o diagnóstico em duas fases, uma primeira onde pais e educadores preenchem um questionário destinado a identificar comportamentos típicos de Síndrome de Asperger, no decorrer dos primeiros anos de escolaridade, e uma segunda fase, onde se procede a uma avaliação mais especializada, realizada por médicos ou psicólogos, em áreas como o comportamento social, os interesses, a linguagem, as funções motoras e sensoriais, e a cognição. O questionário, para identificar os comportamentos típicos da SA pode apresentar vários formatos. Ozonoff, Rogers e Hendren (2003) apresentam alguns exemplos, tais como: o “Autism Spectrum Sereening Questionnaire”, que é composto por 27 questões pensadas para serem respondidas até por pessoas menos conhecedoras desta síndrome; a “Gilliam Asperger Disorder Scale (GADS)”, que está construída com base nos critérios apresentados na DSM-IV, possuindo subclasses para a interação social, padrões de comportamentos restritivos, padrões cognitivos, capacidades pragmáticas e desenvolvimento precoce; e, ainda, a “Asperger Syndrome Diagnostic Scal (ASDS)”, adequada para avaliar crianças dos 5 aos 18 anos, com questões também baseadas na DSM-IV e na CID – 10 subdividido em 5 áreas: linguagem, comportamento social, comportamento desadaptativo, características cognitivas e comportamentos

sensoriomotores. Para além destas ferramentas importantíssimas, é, também, importante dar atenção à avaliação qualitativa, com um olhar mais clínico. Através deste tipo de avaliações consegue perceber-se como funcionam as áreas da interação social, da comunicação social, da imaginação social, da capacidade cognitiva, da atenção, da linguagem, da motricidade fina e global e da capacidade de autonomia (Cumine, Leach & Stevenson, 2006). Esta observação clínica deve ser realizada de forma interdisciplinar e deve levar à criação um perfil completo da pessoa avaliada com as suas capacidades, défices e desafios, assim como a um relatório de como foi o desempenho da criança ao longo da avaliação e quais serão as condições mais favoráveis para otimizar o desempenho da mesma (Klin, 2003). É, ainda, importante referir que a idade indicada para diagnosticar esta síndrome, com maior grau de certeza, é a partir dos 11 anos de idade (Toth & King, 2008).

1.3. Principais características dos jovens com Síndrome de Asperger

Na bibliografia consultada sobre a SA é referenciado que as suas principais características indicam alterações a nível sensorial, nos comportamentos sociais, na comunicação/linguagem, assim como no desenvolvimento de interesses excessivos por algo. A nível sensorial é possível que, alguns jovens com esta síndrome, apresentem uma grande sensibilidade aos sons e a algumas texturas, ou demonstrem hipossensibilidade à dor e à temperatura, o que dificulta a perceção, por parte dos seus cuidadores, se eles estão a precisar ou não de cuidados de saúde (Martins; Fernandes & Palha, 2000). As alterações no comportamento social e na comunicação alertam para as suas competências sociais. Estas são capacidades “que permitem a concretização de relações intra e interpessoais satisfatórias, através de comportamentos verbais, não-verbais e aspetos cognitivos” (Sousa, 2009, p.16). Esta competência é deficitária no caso dos jovens com Síndrome de Asperger, pois até parecem ter o desejo de se relacionar com outras pessoas, mas não sabem como o fazer, o que os leva ao isolamento (Antunes, 2009). Por isso, na generalidade dos casos, os jovens com Síndrome de Asperger isolam-se, mas não são inibidos, pois, por vezes, até se aproximam dos outros, mas de forma inadequada (Klin, 2006). Esta inabilidade na interação social deve-se ao facto de desconhecerem as regras de

comportamento social, chegando muitas vezes a ser inconvenientes (Martins; Fernandes & Palha, 2000), ou a não respeitar a hierarquia imposta pela idade ou pela condição social (Antunes, 2009). Estes jovens possuem um conhecimento teórico sobre as emoções e interações sociais, contudo, não os conseguem transpor para a prática de uma forma apropriada (Klin, 2006). A compreensão da interação social depende de uma ferramenta que se traduz na capacidade do Homem em “predizer relações entre os estados externos das coisas e os estados mentais internos” (Rebello & Baptista, 2010, p. 160). Este é um dos aspetos que falha nas pessoas com SA e, por isso, diz-se que têm “cegueira de mente”. Relativamente à comunicação/linguagem, os portadores de Síndrome de Asperger podem apresentar algum comprometimento na prosódia e na fluência do discurso, o que resulta num discurso bastante monótono, sem modelação (Martins Fernandes & Palha, 2000), contudo não se verifica um comprometimento ao nível da sintaxe e da fonologia (Martins, Fernandes & Palha, 2000). São jovens que não comunicam com o olhar e as expressões faciais são limitadas (Antunes, 2009). Apresentam, também, dificuldades na interpretação da linguagem não-verbal, associada a uma compreensão literal da comunicação verbal (Pereira; Azevedo & Nunes, 2010). Estas dificuldades de linguagem são muitas vezes disfarçadas, pelo facto destes jovens dominarem as regras gramaticais e terem um bom vocabulário (Figueiredo, 2009). Quanto ao desenvolvimento de interesses restritos, tal poderá levá-los a escolher um assunto que será o seu único interesse durante muito tempo, (Martins Fernandes & Palha, 2000), esforçando-se por saber todos os detalhes possíveis sobre aquele foco de interesse (Brendel et al, 2010). Parece haver uma sequência no surgimento desses interesses, sendo que começa por objetos, depois por tópicos e, finalmente, na adolescência, por pessoas, o que pode levar a “paixões platónicas” (Martins, Fernandes & Palha, 2000).

Relativamente a outro tipo de características, há a destacar o facto de: serem jovens honestos e ingénuos; não ligarem a tendências; não se interessarem por desportos coletivos; terem medo do ridículo, pelo que não se gostam de expor (Antunes, 2009); poderem, igualmente, apresentar falta de habilidade motora (Brendel et al, 2010) e comportamentos estereotipados e repetitivos (Pereira, Azevedo & Nunes, 2010). Em todo o caso, de acordo com Palha (2009), à medida

que a idade vai avançando, os sintomas vão reduzindo e acabam por ter uma vida dentro do convencional. Em suma, as principais características das crianças e jovens com Síndrome de Asperger passam pelo comprometimento a nível sensorial, ao nível das habilidades sociais e a nível da comunicação, sendo que podem surgir muitas outras limitações.

1.4. Etiologia da Síndrome de Asperger

A origem da Síndrome de Asperger ainda é desconhecida, contudo, de acordo com Antunes (2009), todas as doenças resultam de fatores ambientais que vão atuar sobre as predisposições genéticas, onde a importância de cada um destes fatores é variável. No caso desta síndrome, o mesmo autor afirma que os fatores genéticos sobrepõem-se aos ambientais. Este facto é comprovado por um estudo realizado com gémeos onde se constatou que é mais comum esta desordem ocorrer em simultâneo no caso de gémeos “verdadeiros” do que nos “falsos”. Cumine, Leach e Stevensom (2006), por seu lado, apresentam como possíveis desencadeadores os fatores biológicos, neurológicos, neuroquímicos e os acontecimentos ocorridos durante a gravidez ou parto. Apesar de toda a incerteza, Antunes (2009), apercebeu-se que muitos dos seus pacientes diagnosticados com Síndrome de Asperger não apresentavam corpo caloso, que é a estrutura principal que faz a ligação entre o hemisfério esquerdo e direito do cérebro, e, simultaneamente, estudos têm demonstrado que pessoas com inteligência normal, mas sem corpo caloso, apresentam sintomas muito idênticos aos manifestados pelas pessoas com SA, daí parecer ser possível que algumas das incapacidades da Síndrome de Asperger tenham origem na impossibilidade de algumas partes do hemisfério esquerdo comunicarem com o direito. Esta ideia é corroborada por Rotta et al (2007), pois afirmam que a dificuldade em demonstrar afeto e em relacionar-se adequadamente, em contexto social, está relacionado com lesões no hemisfério direito do cérebro e acrescentam que, para que esta lesão ocorra, é necessário que haja uma alteração na “substância branca”, ou seja nas conexões entre os dois hemisférios.

1.5. Síndrome de Asperger e o autismo

Sanders (2009, p. 1560) refere que a Síndrome de Asperger e o autismo não são qualitativamente distintos, mas que são diferentes manifestações quantitativas da mesma desordem.

Oznoff, South e Miller (2000), referidos por Toth e King (2008), realizaram um estudo para tentar identificar quais as diferenças entre estes dois transtornos, com base em critérios externos, como a parte cognitiva, a linguagem, os perfis intelectuais, a função executiva, os sintomas atuais, a história antiga e o curso da doença. Perceberam, com este estudo, que as pessoas com Síndrome de Asperger superavam as pessoas com autismo, na compreensão do teste, em relação às medidas de função executiva, que, de acordo com Loring (1999), diz respeito à habilidade que é necessária ter para realizar comportamentos complexos com o intuito de atingir objetivos, assim como a capacidade de se adaptar às mudanças ambientais. A principal característica apresentada como diferenciadora destas duas desordens é o domínio ou não da linguagem, pois as crianças com SA, ao contrário das crianças com autismo, conseguem desenvolver a linguagem (Klin, 2003). Relativamente à anatomia do cérebro, alguns estudos imagiológicos, levados a cabo por McAlonan et al (2009), demonstraram que, no caso das crianças com a Síndrome de Asperger, existia défice de matéria branca no hemisfério direito do cérebro, em comparação com o grupo de controlo, enquanto que as crianças com autismo demonstraram um défice de matéria branca no hemisfério esquerdo. Foi também visível que, tanto as crianças com Síndrome de Asperger como as crianças com autismo, apresentavam volumes de matéria branca em excesso, comparando com o grupo de controlo, em volta dos gânglios da base.

Apesar de algumas diferenças, o certo é que o autismo, descrito por Kanner, e a Síndrome de Asperger, descrita por Hans Asperger, pertencem à categoria dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento ou dos Transtornos do Espectro Autista (Attwood, 2003), podendo até afirmar-se que as diferenças são mais quantitativas do que qualitativas, ou seja, variam mais na severidade das dificuldades do que na natureza das funções afetadas (Carmona & Parra, 2003).

1.6. Necessidades educativas associadas

De acordo com Rebello e Baptista (2010), as crianças com Síndrome de Asperger são capazes de frequentar as aulas nas escolas regulares, embora, as alturas de transição se revelem sempre complicadas (Antunes, 2009). A sala de aula pode-se revelar um ambiente desconfortável para estas crianças por variados motivos, como, por exemplo, pelo perfeccionismo característico de alunos com Síndrome de Asperger e pelo facto de estes alunos serem bastante suscetíveis às críticas, o que provoca grande nervosismo quando se pede que respondam a algo em público (Antunes, 2009). Cumine, Leach & Stevenson (2006) descrevem um aluno com Síndrome de Asperger como uma criança que: (a) não é competitiva; (b) consegue imitar o que os outros fazem, mas não interioriza esses comportamentos; (c) poderão ter respostas inadequadas perante estímulos sensoriais; (d) têm um curto período de concentração; (e) têm dificuldade em seguir sequências e (f) têm dificuldade em encontrar uma estratégia para dar resposta a uma situação nova que ocorra. Relativamente às competências académicas propriamente ditas, os alunos com Síndrome de Asperger apresentam alguma dificuldade na compreensão leitora, devido às suas perturbações na comunicação. Os alunos até poderão ler fluentemente, contudo terão dificuldade em reter a mensagem do que leem. Ainda dentro da língua materna, normalmente, também não gostam de escrever, produzindo textos sintéticos e sem grande fantasia, com uma caligrafia pouco legível. No campo da matemática, têm bom cálculo mental, chegando até a ser comum, por exemplo, na resposta a uma situação problemática, apresentarem a resposta sem apresentar os cálculos (Antunes, 2009). É igualmente importante referir que os alunos com Síndrome de Asperger têm um atraso no desenvolvimento das habilidades motoras; contudo, possuem uma boa capacidade auditiva, verbal e de memorização. O facto de desenvolverem interesses intensos em determinadas áreas também dificulta a aprendizagem, pois este interesse vai reter toda a atenção da criança, chegando também a ser um obstáculo ao desenrolar do diálogo (Klin, 2003). Também os momentos de intervalo entre as aulas merecem um cuidado redobrado, pois, devido ao facto de estes alunos terem dificuldade em entender determinados gestos ou atitudes, podem facilmente serem vítimas de gozo e de crueldade, por parte dos colegas, durante os intervalos; por isso,

tal como Cumine Leach & Stevenson (2006) afirmam, as crianças com Síndrome de Asperger poderão ter medo da hora do intervalo, por este não ser estruturado e por ser desregrado. Os mesmos autores sugerem, para que se atenuem os momentos de stress que podem acontecer durante o intervalo, que: se (a) encoraje a colaboração entre os colegas; (b) se permita que a criança com Síndrome de Asperger tenha um tempo só para si própria durante estas pausas; (c) se convide a criança a participar em jogos sociais simples e estruturados; (d) se convide a criança a observar as atividades que vão acontecendo nos intervalos, ao mesmo tempo que se lhes explica o que vai acontecendo. Com base no exposto, podemos afirmar que são crianças e jovens com condições para conseguir frequentar o ensino regular, pois apresentam bastantes capacidades cognitivas. Necessitam, contudo, de apoio nos domínios da compreensão social, da compreensão da comunicação e na gestão das emoções.

1.7. Estratégias facilitadoras da socialização e do processo de ensino – aprendizagem

Os alunos que apresentam a SA não são todos iguais e carecem de uma avaliação individualizada para se perceber quais as reais necessidades de cada um, de modo a se poder atuar em conformidade. É comum estes alunos apresentarem, como já foi referido, dificuldades em se relacionarem com o outro, em lidar com a alteração de rotinas e com o imprevisto; e, também, é comum fazerem uma interpretação literal do que lhes é comunicado, o que provoca alguma dificuldade na compreensão oral e escrita, entre outras limitações associadas. Cabe, assim, ao Professor Titular de Turma (PTT), no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), garantir que todos os seus alunos são sensibilizados e educados para respeitar as características pessoais uns dos outros e para isso, deve, caso haja necessidade, modificar o ambiente físico, promovendo um ambiente de trabalho calmo, definindo, claramente, a estrutura da sala de aula, dando a compreender à criança com SA aquilo que esperam dela, adaptando as tarefas às suas necessidades, proporcionando momentos de escolha em que a criança tem de tomar uma decisão e ir aumentando, gradualmente, a exigência das tarefas (Cumine, Leach, Stevenson, 2006). O PTT assume, assim, uma posição importantíssima no processo educativo da criança ou

jovem com Síndrome de Asperger. Existe, ainda, um outro conjunto de indicações que devem ser seguidas no caso de se trabalhar com um aluno com esta desordem, tais como: ensinar a criança a ser sociável, flexível, cooperativa e a entender os sinais sociais e as regras de conduta; promover uma educação afetiva; promover programas de melhoria de habilidades motoras grossas e finas; incentivar a compreensão da perspectiva dos outros; e treinar a conversação (Attwood, 2000). É também conveniente que se adeque a linguagem durante a comunicação, pois as crianças com Síndrome de Asperger, apesar de demonstrarem boas capacidades linguísticas, revelam dificuldades na utilização social da linguagem e em transmitir e compreender o seu significado; nesse sentido, deve-se criar um ambiente onde as crianças desenvolvam uma intenção de comunicação verbal e não-verbal, a capacidade para iniciar e manter uma conversa, tendo em vista a compreensão do seu significado. Para tal, sugere-se que: a) se chame a criança pelo nome próprio antes de dar instruções para o trabalho; b) se incentive a comunicação; c) se dê uma instrução clara, de cada vez, no caso de existirem uma série delas para dar, d) se certifique de que a criança compreendeu a instrução e, se for necessário, que a repita d) se ajude os alunos a compreenderem o significado das expressões faciais (Cumine, Leach, Stevenson, 2006). Sugere-se, ainda, que: se dê tempo extra para o aluno realizar as suas tarefas; se construa um cronograma com as tarefas do dia e que se tente, ao máximo, cumprir com o que estava planeado fazer; as indicações sejam simples, claras e transmitidas de uma forma calma, tecendo elogios às evoluções positivas do aluno. É, igualmente, importante que os professores e auxiliares de ação educativa estejam muito atentos, durante o tempo não letivo que o aluno passa na escola, pois, como já foi mencionado anteriormente, os alunos com Síndrome de Asperger são alvos fáceis de Bullying (Brendel et al 2010). Para resumir, tal como Cumine, Leach, Stevenson (2006, p. 56) afirmam, “as palavras-chave da intervenção são rotina, clareza e coerência”. É fundamental: a) estabelecer uma rotina para que o aluno já saiba o que vai suceder ao longo do seu dia e, desta forma, evitar possíveis episódios de stress; b) haver clareza nas indicações e instruções que se dão para facilitar a compreensão do que lhes está a ser pedido; c) existir coerência com o que se planeia fazer para que não aconteçam episódios de inquietação, por parte dos alunos com SA, visto serem pessoas que gostam de rotinas e são extremamente cumpridores de

regras, quando estão são compreendidas. O conjunto de indicadores apresentados nesta fundamentação irão ter uma importância fundamental no desenvolvimento da investigação, já que serão tomados como critérios de análise a ser operacionalizados, de forma a responder adequadamente às necessidades educativas específicas do aluno alvo deste estudo.

CAPÍTULO 2: DIMENSÃO ESCRITA

2.1. Escrita e o desenvolvimento cognitivo

Para se perceber o desenvolvimento da produção escrita, é importante conhecer, primeiramente, as fases de desenvolvimento humano.

Considera-se que o desenvolvimento do ser humano é um processo que se prolonga no tempo e que sofre influências tanto da cultura como da própria maturação do indivíduo (Sprinthall & Collins, (1994, p.25).

O desenvolvimento cognitivo respeita um processo individual, sendo diferente de indivíduo para indivíduo, passando, a evolução do ser humano, por diferentes etapas, o que, na psicologia desenvolvimentista contemporânea, se designa por estádios ou fases estruturalmente organizadas (Tavares & Alarcão, 1999, p.25).

Este conceito de desenvolvimento relaciona-se com um crescimento qualitativo e sequencial que depende da maturidade fisiológica e das interações que o meio ambiente pode fornecer (Sprinthall & Collins, 1994, p.25). O meio envolvente apresenta-se, assim, como um dos fatores responsáveis pelas diferenças evidenciadas de pessoa para pessoa.

Vayer e Roncin (1994, p.15) caracterizam o desenvolvimento como crescimento e progresso das estruturas somáticas, aliado à capacidade individual de se agir sobre o ambiente e à capacidade de compreender e de se fazer compreender. Os autores consideram, também, que a relação entre os indivíduos e o mundo que os rodeia influencia, claramente, o seu desenvolvimento.

No que respeita aos construtivistas, o desenvolvimento intelectual resulta da atividade de construção de cada sujeito e Vayer e Roncin (1994, p.155) descrevem o modelo de inteligência de Piaget, como tendo a sua origem na atividade global da criança, sendo a ação espontânea e interiorizada de forma mental.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003, p.50), a progressão etária de um indivíduo surge a par de transformações físicas, psicológicas, intelectuais e cognitivas, sendo a aquisição da linguagem uma das etapas do desenvolvimento cognitivo e social do sujeito.

Piaget (1973, p.14) descreve seis períodos principais de desenvolvimento do

ser humano, estando estes distribuídos e ordenados em função da sua complexidade. Os períodos referidos representam diferentes níveis e aspetos de processamento da informação, implicando distintas formas de pensar e de raciocinar.

O primeiro, o segundo e o terceiro períodos caracterizam o espaço entre o nascimento e os dois primeiros anos de idade, sendo o período sensório-motor, anterior ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

O período do pensamento operacional, concretiza-se em dois estádios: o do pensamento pré-operacional, que engloba crianças dos dois aos sete anos, e o das operações concretas, respeitantes a sujeitos entre os sete e os doze anos.

O período correspondente às operações formais, ou operações intelectuais abstratas, por seu lado, decorre nos adolescentes entre os onze/doze anos e entre os catorze/quinze anos, prolongando-se até à idade adulta (Piaget, 1973, p.14). Estas classificações em períodos e estádios não são determinantes acerca das capacidades cognitivas do ser humano e os níveis etários não são descritos como estanques, porque dependem de indivíduo para indivíduo (Tavares & Alarcão, 1999, p.26), variando, também, em função das interações com o meio envolvente e de fatores como a família e o ambiente escolar.

2.2. Enquadramento dos alunos nos diferentes níveis de desenvolvimento

Atendendo a temática do estudo desta tese e à faixa etária do aluno sobre o qual me irei debruçar ao longo do trabalho, irei centrar-me a partir do segundo período de desenvolvimento de Piaget, correspondente ao pensamento operacional e, consequentemente, ao pensamento das operações formais, que abrange crianças entre os dois e os doze anos de idade. Este período divide-se em dois estádios.

O primeiro estágio - o das representações pré-operatórias que incide nas crianças desde os dois anos até aos oito anos.

É na etapa que fica compreendida entre os cinco e os oito anos que a função simbólica se desenvolve. A criança é capaz de representar, através de unidades de significado, as realidades, os objetos e os acontecimentos que a envolvem.

O segundo estágio é designado pelas operações concretas, contemplando as crianças e pré-adolescentes entre os oito e os onze/doze anos de idade. O tempo, o espaço e o conceito de número ocupam lugar nesta fase, assim como as operações de seriação e classificação. A manipulação da linguagem, ainda que numa fase inicial, manifesta-se através da organização do discurso, mesmo que não seja suficiente para assegurar a transmissão das estruturas operatórias (Piaget, 1973, p.70).

Sprinthall & Collins, (1994, pp. 93-95), por seu lado, referem que as crianças em idade escolar privilegiam o concreto das situações de interação definidas, destacando a importância dos pormenores. Neste sentido, a forma de atuar e de raciocinar é muito mais rígida, restrita e marcada pela irreversibilidade, não existindo uma descentralização do pensamento para admitir outras possibilidades. Consideram que os seus esquemas mentais ainda não refletem um raciocínio complexo e logicamente coordenado e que as estruturas cognitivas estarão preparadas para a aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita, aquando da entrada da criança para a escola.

Em Bruner (1976, p.35), o desenvolvimento mental assemelha-se a uma escala com vários níveis, onde, à medida que se avança, surgem novos desafios e novas aptidões que deverão ser desenvolvidas e amadurecidas para que sejam totalmente eficazes e rentáveis. O desenvolvimento da escrita exige a capacidade de descentração da parte de quem escreve, a libertação do ponto de vista egocêntrico e operações abstratas, na medida em que se evocam situações ausentes.

Na ponto de vista de Carvalho (1999, p.78), comunicar por escrito envolve participantes ausentes, como o recetor da mensagem, o que exige de quem escreve a atitude de assumir a perspetiva do outro, bem como a de considerar as realidades no plano mental.

A capacidade de manipulação da linguagem, como forma de expressão das ideias, é um processo difícil, visto a escrita obedecer a etapas de planificação, textualização e revisão. O domínio da atividade escrita marca a passagem do pensamento operacional concreto para o das operações formais, alterando-se os esquemas mentais e desenvolvendo-se a capacidade de expressão escrita. O desenvolvimento das competências da leitura e da escrita estabelecem entre si uma

relação indissociável e o seu desenvolvimento por parte do sujeito leva ao seu sucesso escolar.

Segundo Periquito (2003, p.193), “Quanto mais rápido e significativo for o processo de leitura (o que pressupõe naturalmente a compreensão), quanto mais correta for a expressão escrita e adequação do discurso, (...) melhor o aluno, enquanto cidadão, saberá interpretar a realidade e atuar nela.”.

2.3. O desenvolvimento da escrita

Como se analisou anteriormente, os alunos sofrem evoluções diversas e complexas a nível cognitivo, ocorrendo estas evoluções, também, ao nível do pensamento e da forma como percecionam o mundo e o interpretam. Neste sentido, também a escrita sofre alterações, vai sendo automatizada e torna-se mais desenvolvida.

No processo de aprendizagem da escrita, inicialmente, o aluno precisa de resolver problemas cuja natureza é essencialmente mecânica. A sua progressiva automatização vai focalizando o esforço mental para outras dificuldades a outros níveis superiores, proporcionando novas relações com a escrita (Barbeiro, 2001, p.56).

Consoante o nível de aprendizagem dos alunos, são propostas atividades que favoreçam a aprendizagem e aperfeiçoamento das técnicas de expressão escrita, nomeadamente a resolução de exercícios de reescrita de textos previamente conhecidos, a elaboração de resumos, a criação escrita como forma de apropriação de modelos e, ainda, a produção de textos narrativos diversos (Sim-Sim *et al.*, 1997, pp.77-81).

O domínio da escrita de palavras e de frases não é sinónimo de competência textual, pois o escrevente pode não saber “textualizar em língua escrita”, significando que não domina os mecanismos de criação e coerência e coesão do texto escrito (Reis, 2003, p.16). O processo de escrever envolve etapas distintas, mas que completam a atividade de escrita como um todo. As estratégias contemplam as fases de planificação, redação e revisão ou avaliação. Escrever, então, implica a mobilização de conhecimentos, a planificação de proposições e exige seleção de

estruturas sintáticas, semânticas e pragmáticas adequadas.

Carvalho (2001, p.74) considerou a evolução da capacidade de escrever como “...um processo de progressiva automatização de aspetos que se situam a níveis cada vez mais profundos e considerando que os aspetos envolvidos na planificação se situam num plano de relativa profundidade, teremos que concluir que a realização dessa tarefa pressupõe que outras dimensões relativas a estruturas mais superficiais, sobretudo as do âmbito da componente da redação, estejam automatizadas.”

Ao longo do primeiro ciclo do Ensino Básico, as diferentes categorias gramaticais vão sendo incluídas na aprendizagem dos alunos. A estruturação frásica sofre processos de expansão em função do uso diversificado das categorias gramaticais: como os adjetivos ou advérbios ou utilização de conjunções coordenativas e subordinativas. Ainda no primeiro ciclo, a ausência de conhecimento linguístico sobre a marcação de coerência global do texto, conectores, pode levar os escreventes a escolher uma estratégia interativa de elaboração do texto, no qual as frases seriam apenas justapostas.

Alamargot e Chanquoy (2001) referem que, no desenvolvimento da escrita, um sólido conhecimento semântico permite a adoção de estruturas gramaticais mais complexas: coordenação, subordinação em vez de frases simples, bem como ao uso de certos conectores. Para completar a função dos conectores, a pontuação do texto não pode ser descurada. Ambos servem para indicar o grau e a natureza de ligações entre estados ou eventos descritos em segmentos textuais e também para analisar como o aluno procede à realização de relações textuais para desenvolver a coerência e a coesão.

No primeiro ciclo, as crianças revelam uma forma de pensamento egocêntrico, predominando as justaposições e as relações de tipo lógico ou causal encontram-se ausentes, tratando-se de uma escrita centrada no emissor que pauta pela associação e organização de ideias e sem a necessária consideração do objetivo do texto e do recetor (Carvalho 1999, p.162).

2.4. O processo de escrita

Desde muito cedo que a criança percebe que, para comunicar, pode utilizar, além da fala, símbolos, desenhos e riscos para se fazer entender. Desta forma, a criança descobre a escrita precocemente, através de rabiscos e garatuñas, conseguindo dizer e refletir sentimentos, emoções e pensamentos. O processo de evolução da escrita construída pela criança vai passando por vários níveis antes de chegar à escrita alfabética.

Segundo Batista, Viana e Barbeiro (2008, p.4), a escrita é uma atividade com complexa dimensão neurológica que controla a aquisição e o desenvolvimento de competências de processamento cognitivo e de competências motoras.

O professor deve, então, conhecer quais são os mecanismos envolvidos na escrita para conseguir ajudar a criança a dominar esta componente, quer na sua vertente caligráfica, quer na ortográfica.

Se a criança consegue produzir escrita é porque está desenvolvida a nível neurológico, dominando as convenções gráficas (orientação das letras, direção das linhas, etc.) e o espaço e apresentando flexibilidade a nível muscular (ombro, braço, mão).

A aprendizagem da escrita provoca grandes alterações no processamento cognitivo da informação e é importante conhecer as diferenças mais expressivas entre a escrita e a oralidade, pois estes registos influenciam-se mutuamente. A esse respeito Batista, Viana e Barbeiro (2008, p.7) referem que as oposições entre a escrita e oralidade caracterizam-se, principalmente, pelo maior ou menor grau de ocorrência e não, simplesmente, pela presença/ausência (da redundância, da densidade lexical, da previsibilidade, da planificação, da subordinação, etc.). Estes autores defendem que o ensino da escrita deve promover a planificação, pois, ajudará a ver que, desde o início da aprendizagem, o processamento da escrita obedece a estratégias diferentes das da oralidade. Os tempos disponibilizados para a produção textual devem ser compatíveis com a atenção que se presta à planificação e à pesquisa lexical, assim como à organização discursiva, à reformulação das conexões frásicas e à revisão do que foi escrito. Enquanto a oralidade é um contínuo sonoro, a escrita organiza a apresentação dos conteúdos através da gestão do espaço gráfico.

A propósito da escrita, Sardinha (2005) refere que se deve ter em conta o ensino: precoce da produção textual; que proporcione uma prática intensiva; do processo (planificar, pôr em texto e rever); sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevante; sequencial das atividades de escrita; que permita uma regulação externa e interna da produção textual; que assegure uma gradual complexificação da produção textual

Em Emília Amor (2003) encontram-se, também, algumas situações que promovem o desenvolvimento e o prazer da expressão escrita: criar situações em que a escrita surja como uma necessidade e com uma função claramente identificada; proporcionar aos alunos o contacto com uma variedade de tipos e modalidades de textos; estimular a observação e autocontrolo do processo de construção de um texto, nas suas várias etapas; apresentar tarefas que proporcionem a produção, o alargamento, a redução e a transformação de textos; fomentar as práticas de avaliação formativa dos escritos; articular a escrita com outras dimensões comunicativas, o trabalho individual com o coletivo e a atividade da aula com a pesquisa; alargar as formas de circulação social, ou seja, a divulgação dos textos produzidos pelos alunos; favorecer o desenvolvimento das práticas de escrita e adotar critérios de avaliação das mesmas.

2.5. A escrita: conceções e novos paradigmas do oral ao escrito

De acordo com Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985, p.101), “(...) a maturidade para a leitura e a escrita depende muito mais das ocasiões sociais de estarem em contacto com a linguagem escrita do que qualquer outro fator que se invoque. “

Ao professor compete a tarefa de propor e organizar atividades que favoreçam a reflexão sobre a linguagem escrita, cujo objetivo é uma aprendizagem com significado.

A oralidade tem que fazer parte da exercitação das atividades da escrita e trabalhar a oralidade tem como objetivo: aumentar as capacidades comunicativas dos alunos; desenvolver o conhecimento de diferentes registos orais; adequar os registos individuais aos diferentes contextos; oferecer mais oportunidades de ouvir palavras

novas e reutilizá-las, de acordo com as suas necessidades; recriar experiências; e ampliar conhecimentos.

Entre a oralidade e a escrita existe uma inter-relação e estas formas de expressão coexistem e auxiliam-se. Deste modo, é pertinente trabalhar as relações entre a oralidade e a escrita e os processos que permitem a passagem de uma para a outra e é fundamental, no processo de ensino-aprendizagem, criar situações em que a partir da fala se elabore a escrita, potencializando, assim, os processos de interação entre estes dois campos de comunicação.

A linguagem oral e a linguagem escrita apresentam algumas particularidades que decorrem da sua utilização em diferentes situações e Margarida Martins e Ivone Niza (1998), enumeram algumas diferenças, compiladas no quadro seguinte:

Linguagem oral	Linguagem escrita
<ul style="list-style-type: none"> - Relação direta entre interlocutores. - Contexto de comunicação é conhecido e partilhado pelos interlocutores. - É regulada pelo desenrolar da dinâmica entre os interlocutores. É controlada pela situação da produção imediata. - A planificação do que se vai dizer não é feita à priori e consiste numa sequência de sons que são produzidos ao longo de um determinado período de tempo. - É transitória, temporal e utiliza o sistema auditivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não pressupõe uma relação direta entre os interlocutores. - O contexto de comunicação não é partilhado entre quem escreve e quem lê. - Não é regulada pelo desenrolar da dinâmica entre quem escreve e quem lê. - Pressupõe uma planificação global daquilo que se quer dizer. As tomadas de decisão independentes de interações com o outro. Consiste numa sequência de marcas feitas num determinado tempo e espaço. - É permanente, espacial e visual.

Quadro 1 – Diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita

A linguagem é, simultaneamente, veículo e objeto do conhecimento e o seu

domínio é fundamental para a aquisição de saberes nas diferentes áreas disciplinares, que nela convergem e através dela se divulgam.

O aprendente tem de ser encarado como um sujeito ativo em todo o processo de aprendizagem e têm de se ter em conta as suas individualidades e especificidades no decorrer no mesmo. Assim, o início da aprendizagem da escrita necessita de um ensino individualizado, de forma a que a criança tente resolver os problemas que lhe são colocados.

As investigações levadas a cabo sobre a aquisição da linguagem escrita revelam que a sua aprendizagem se inicia muito antes da entrada formal na escola, “a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”, referiu Vigotsky (1977, p.33).

Neste sentido, é de todo pertinente referir os trabalhos desenvolvidos por J. Downing (1984) a propósito do processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, o processo de aprendizagem apresenta três fases: a fase cognitiva, a fase de domínio e a fase de automatização.

- **A fase cognitiva**

Nesta fase, a criança procura obter uma representação global da atividade escrita, saber como funciona e para que serve. Downing apresentou a teoria da clareza cognitiva, que defende que o aprendente evolui de um período de alguma confusão, relativamente à natureza, função e funcionamento da língua escrita, para um de maior clareza cognitiva, essencial para uma eficaz assimilação do ensino formal da leitura.

Nesta etapa de aprendizagem, revela-se a construção das representações acerca das funções da leitura e da escrita, assim como da natureza do sistema escrito, que engloba a consciência metalinguística, linguagem técnica da leitura e da escrita, signos e símbolos próprios da escrita.

- **A fase do domínio**

Esta fase remete para o treino e aperfeiçoamento das operações básicas que a tarefa exige.

- **A fase de automatização**

Relativamente a esta fase, é requerida uma prática continuada da tarefa, até que a mesma seja dominada sem esforço consciente.

J. Downing propôs a teoria da clareza cognitiva, em que o sujeito, em termos de aprendizagem, evolui de uma fase de relativa confusão, quanto à natureza da tarefa a aprender, para uma fase de maior clareza cognitiva e, assim, vão-se resolvendo os problemas.

Na perspetiva genética-desenvolvimental (também designada psicogenética), as investigadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991) referiram que, por volta dos quatro anos de idade, a maioria das crianças distingue o desenho da escrita e percebe a sua natureza simbólica, sendo a escrita o conteúdo das mensagens e não a sua representação linguística.

Nesta perspetiva genética-desenvolvimental as autoras supracitadas apresentam as seguintes fases:

- **A fase da hipótese do nome**

Na fase da hipótese do nome, o texto é tratado como uma unidade, independentemente das suas características gráficas.

- **A fase da hipótese da quantidade**

Nesta fase, a criança começa a atentar nas características gráficas do texto escrito.

- **A fase da hipótese da variedade**

Relativamente à fase da hipótese da variedade, o texto, para poder ser lido, tem de possuir variedade de grafia.

- **A fase da hipótese silábica**

No que se refere a esta fase, a criança começa a reparar mais nas propriedades formais dos textos e a relacioná-los com a linguagem oral. Inicia-se, então, uma procura de correspondência termo a termo, entre fragmentos sonoros, onde a um grafema corresponde uma sílaba da linguagem oral.

- **A fase da hipótese alfabética**

No que concerne à fase da hipótese alfabética, a criança compreende que a cada um dos grafemas corresponde valores sonoros menores que a sílaba, nomeadamente os fonemas.

Nesta perspetiva, é fundamental que a leitura e a escrita sejam encaradas com fundamentais para a criança, ou seja, que esta sinta que é preciso saber ler e escrever para se tornar “alguém”, como afirmam E. Ferreiro e Teberosky (1985).

Existe, atualmente, uma preocupação em ter em conta, nomeadamente a funcionalidade e a utilidade da língua, como instrumento de comunicação, informação e aprendizagem. A uma perspetiva, que coloca a tónica nos aspetos formais e nos aspetos mecânicos da língua, contrapõe-se uma outra perspetiva que encara a língua como um sistema vivo, que possui uma função social de informar, comunicar, expressar intenções, ações, ideias e sentimentos.

Para que esta mudança de paradigma ocorra, as crianças devem poder refletir sobre a escrita, a sua importância e a forma como ela representa o oral.

2.6. Modelos de escrita

Tradicionalmente, considerava-se que o ensino da escrita só deveria iniciar-se a partir do momento em que as crianças manifestassem aptidões consideradas pré-requisitos tais como: um certo grau de maturidade ao nível de aptidões psicológicas gerais como: a lateralização, a motricidade fina e a estruturação espacial e temporal. Atualmente, considera-se que a aprendizagem da escrita não se deve confundir com o

domínio de um conjunto de habilidades motoras ou de outros pré-requisitos que se treinam antes de se começar a escrever, mas sim pela prática efetiva de escrita. Aprende-se a escrever, escrevendo (Martins & Niza, 1998).

A escrita é considerada um processo dinâmico em que se tem que resolver vários problemas que vão desde o encontrar o que se quer dizer, à forma como se vai escrever. Desempenha funções sociais de acordo com as necessidades e finalidades de quem escreve e de quem lê, tendo presente o que se quer comunicar, para quem se quer comunicar e como se quer comunicar.

Serão apresentados, de seguida, modelos de escrita lineares e não lineares. Nestes modelos, a escrita é analisada como um processo cognitivo individual que apresenta características gerais no comportamento de quem escreve.

2.6.1. Modelos lineares e não lineares de escrita

Desde os anos 70, surgiram muitas investigações sobre a psicologia da escrita, tal como aconteceu com a leitura, investigações essas centradas na análise das operações cognitivas presentes no processo da escrita.

Alguns autores procuraram integrar os conhecimentos obtidos a partir de vários estudos, em modelos coerentes e globais que permitissem explicar os mecanismos envolvidos no ato de escrever.

Nestes modelos, a escrita é analisada como um processo cognitivo e como um processo mental individual que apresenta características gerais, presentes no comportamento de todos os que escrevem.

2.6.1.1. Modelos lineares de escrita

Nestes modelos, o processo de escrita acontece ao longo de vários momentos, começando pela intenção e objetivos de quem escreve, seguindo-se através do significado daquilo que se quer comunicar e esse significado organiza-se, de forma sintática, através da estruturação das frases.

Existem vários modelos lineares de escrita, de entre os quais os de Rohman e Wlecke (1964) e de King (1978). Nestes modelos, a composição escrita processa-se

ao longo de três fases: a pré-escrita; a escrita ou articulação; e a reescrita.

A fase da pré-escrita abrange as etapas relacionadas com: a intenção de escrever; o pensamento consciente; a planificação; e a ligação pensamento-linguagem.

Na fase da escrita ou articulação, realiza-se o ato de escrita. Esta fase corresponde ao momento da produção e da colocação do pensamento no papel. Trata-se de coordenar uma série de atos como: definir os tópicos; ter em conta a audiência; desenvolver o assunto; procurar o que virá a seguir àquilo que já se escreveu ou procurar aquilo que deve ser revisto; e organizar a conclusão.

A reescrita consiste na supressão, substituição ou acrescentamento de palavras e expressões. Nesta última fase do processo, procede-se a ajustamentos frásicos, de forma a se tentar obter uma melhor adequação linguística em relação àquilo que já estava previamente escrito.

Esta fase corresponde à avaliação do que se escreveu e à sua correção.

Críticas aos Modelos Lineares de Escrita

Nos anos setenta, esta visão da escrita que os modelos lineares veiculavam passou a ser considerada simplificadora ao defender uma sequência fixa e linear de produção que respeitava as etapas pré-escrita, escrita e reescrita.

Primeiro organizava-se o texto mentalmente, o que era considerado o mais importante, e em seguida tratava-se de ortografar.

Atualmente, considera-se que a linguagem traduz inúmeras formas de pensamento, por isso, pensar em palavras e escrever palavras são processos cognitivos interativos e recíprocos. O pensamento, a fala e a escrita são processos que estão interligados e que se podem alterar no decorrer do processo.

2.6.1.2. Modelos não lineares de escrita

Na perspetiva de Bereiter e Scardamalia (1987) e de Hayes e Flower (1980), nos modelos não lineares de escrita, o ato de escrita é apresentado como um conjunto de processos que ocorrem a qualquer momento, durante a escrita do texto.

Modelo não linear de escrita, de Hayes e Flower (1980)

Nesta perspetiva, o ato de escrever é entendido como um trabalho de descoberta de soluções para a resolução de problemas e estes não podem ser totalmente definidos no ato de escrita, daí se procurarem soluções para a sua resolução a cada momento do processo.

O ato de escrita é entendido com um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve. O modelo integra três domínios: o do contexto da tarefa; o da memória de longo prazo do escrevente; o do processo de escrita.

Domínio do contexto	<u>Dimensão extratextual</u> : engloba o tema; o objetivo e o destinatário. Respeita a parte do texto já produzida e a que vai ser produzida.
Domínio a memória a longo prazo: entidade estável, com uma organização própria. O acesso à memória e a adaptação da informação são tarefas com revelam alguma dificuldade.	Conhecimento que o escrevente tem sobre o assunto. O destinatário: define o tipo de texto a produzir.
Domínio do processo de escrita: envolve três subprocessos.	<u>A planificação</u> : construção da representação interna do saber. <u>A redação</u> : transformação das ideias em linguagem escrita. <u>A revisão</u> : análise do texto já produzido e a sua transformação, se se justificar.

Quadro 2 - Modelo não linear de escrita de Hayes e Flower (1980)

Flower reviu o processo em 1994 e considerou que o ato de escrita é o resultado de interação entre a dimensão cognitiva e social e que a dimensão contextual está em conjugação com os mecanismos cognitivos do escrevente e com o contexto sociocultural. Apesar da revisão do modelo, a dimensão escrita continua a ter, na sua essência, o modelo anterior.

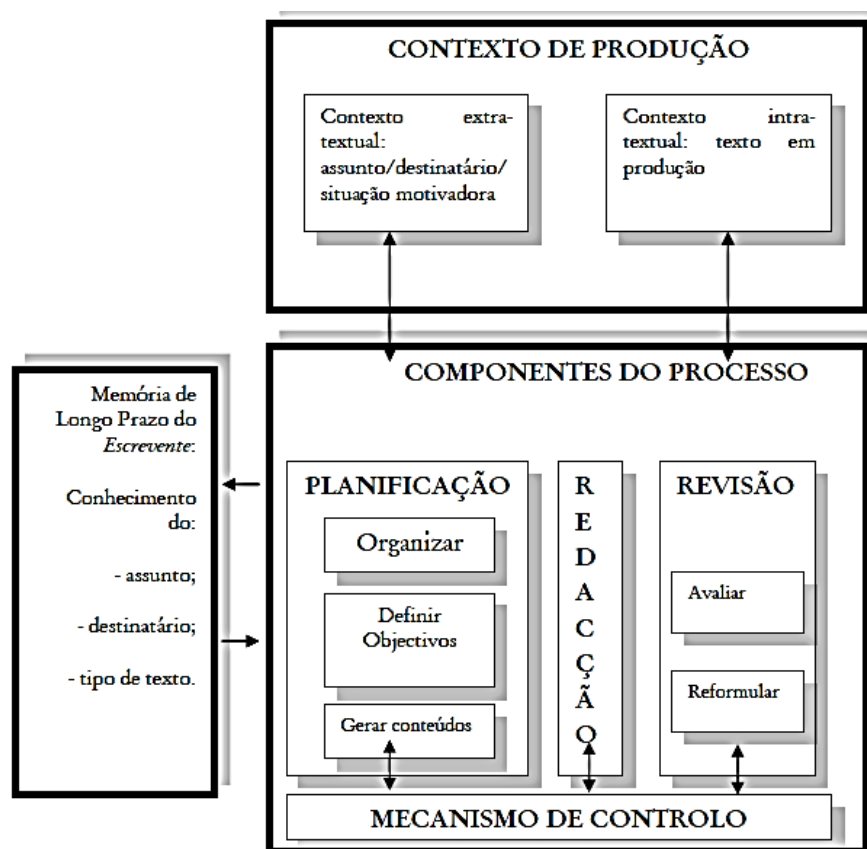


Figura 1 - Modelo de Flower e Hayes

O escrevente, no processo de escrita, pode tomar decisões quer a nível das grandes unidades de texto (macro-estrutura), em que decide qual a estratégia de desenvolvimento do texto a implementar, quer a nível específico (micro-estrutura), que corresponde à combinação de expressões linguísticas. O aluno deverá, assim, desenvolver a capacidade de tomar decisões a qualquer desses níveis.

O processo de escrita de um texto mobiliza uma variedade de componentes para formular as expressões linguísticas que farão parte do texto e é condicionado por uma variedade de fatores cognitivos, emocionais e sociais.

No decurso do processo da escrita, o escrevente realiza diferentes atividades que incluem em **primeiro** lugar:

- Ativar conhecimentos sobre o tema e sobre o género de texto;
- Programar a forma como se vai realizar a tarefa;
- Efetuar pesquisas e consultas;

- Tomar notas para posterior utilização;
- Selecionar e organizar a informação;
- Elaborar planos que projetem a organização do texto, ou de unidades como capítulos, secções, parágrafos ou grupos de frases.

Em **segundo** lugar:

- Redigir o texto, procurando as palavras que o formarão e colocando-as no papel ou no ecrã.

Em **terceiro** lugar:

- Avaliar o que se escreveu relendo, riscando apagando, corrigindo e reformulando.

Estas atividades presentes no processo de escrita são agrupadas em três componentes: **planificação, textualização e revisão**.

- **Planificação**

A planificação consiste na mobilização de conhecimentos: acerca do mundo e de diversos temas e assuntos; procedimentais, relativos aos modos de atuar; e contextuais, referentes às situações de produção.

Pretende-se, com a planificação, estabelecer objetivos, antecipar efeitos, ativar e selecionar conteúdos, organizar a informação em ligação à estrutura do texto e programar a própria realização da tarefa.

Um dos aspetos que diferencia o domínio da escrita, por parte dos alunos, é a capacidade de planificação ao longo do percurso escolar. Assim, os alunos deverão começar a trabalhar, precocemente, as competências ligadas à planificação.

- **Textualização**

Esta etapa corresponde à passagem, do material selecionado e organizado na etapa anterior, para a linguagem escrita.

O aluno, à medida que vai escrevendo, tem de dar resposta às tarefas ou exigências de:

- Explicitação de conteúdo - muitas ideias foram ativadas e registadas de forma genérica na planificação, devendo ser explicitadas para permitirem ao leitor aceder ao conhecimento.
- Formulação linguística – a explicitação de conteúdo deverá ser feita com ligação à sua expressão.
- Articulação linguística – um texto constitui uma unidade em que as frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica.

- **Revisão**

Esta componente processa-se através da (re)leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito. Pode atuar ao longo de todo o processo, em articulação com a textualização, o que não ocupa o lugar e o papel da revisão final.

Na revisão, o escrevente pode e deve refletir sobre o texto produzido e esta reflexão deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correção e reformulação do texto, no sentido de reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades de reescrita, podendo, também, levar à construção de novos textos.

2.7. Componentes da produção textual segundo Barbeiro e Pereira (2007)

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), a planificação, a textualização e a revisão são, igualmente, componentes fundamentais da produção textual.

Assim, segundo os autores mencionados, quem escreve realiza diferentes atividades no seu processo e essas atividades incluem:

- Ativar conhecimentos sobre o tópico/assunto e sobre o tipo de texto a desenvolver; programar a forma como se vai processar a escrita; efetuar pesquisas e consultas; selecionar e organizar a informação; elaborar planos que projetem a organização do texto, ou de unidades como capítulos, secções, parágrafos ou grupos de frases.
- Redigir o texto, selecionando as palavras que o formarão e colocando-as por escrito.
- Avaliar o que se escreveu, relendo, riscando, apagando, corrigindo e reformulando, se necessário.

Barbeiro e Pereira (2007) reforçam as ideias anteriormente apresentadas e referem que as atividades presentes no processo de escrita podem ser agrupadas em três componentes, nomeadamente a **planificação**, a **textualização** e a **revisão**, que serão descritas de seguida:

- **Planificação**

A componente de planificação do processo de escrita é mobilizada para estabelecer objetivos e antecipar efeitos, ativar e selecionar conteúdos, organizar a informação em ligação à estrutura do texto e para programar a própria realização da tarefa. A capacidade de planificação constitui um dos aspetos que diferencia o domínio da escrita, por parte dos alunos, ao longo de todo o percurso escolar. Por isso, é necessário começar a trabalhar as competências ligadas à planificação desde cedo. O ponto de partida será consagrar tempo à própria aprendizagem da planificação, com destaque para a planificação inicial e mobilizar estratégias de facilitação processual ou que tirem partido da escrita colaborativa ou da reflexão ligada à vertente metadiscursiva.

- **Textualização**

A componente de textualização é dedicada à redação propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, irão formar o texto. O aluno, à medida que vai escrevendo, tem de dar resposta às tarefas ou exigências de: explicitação de conteúdo, mesmo quando houve uma planificação inicial cuidada e muitas ideias foram ativadas e registadas de forma genérica, devendo estas ser explicitadas para permitirem ao leitor aceder ao conhecimento; formulação linguística a explicitação de conteúdo, que deverá ser feita em ligação à sua expressão, tal como constará no texto; articulação linguística, pois um texto não é apenas constituído por uma adição de frases ou proposições autónomas, sendo constituído por uma unidade em que essas frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica.

Como o texto permanece aberto a uma diversidade de soluções, a aprendizagem deverá desenvolver a capacidade de ativar possibilidades e de tomar decisões entre diversas opções.

- **Revisão**

A componente de revisão processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito. Esta componente pode atuar ao longo de todo o processo, por exemplo, em articulação com a textualização, o que não retira o lugar e o papel da revisão final. O alcance da revisão, incidindo apenas sobre aspetos gráficos ou ortográficos, ou tendo um alcance mais intenso, por desencadear a reorganização e reescrita de partes do texto, depende da avaliação que for feita, da reflexão realizada, do tempo disponível e da existência de alternativas. A revisão surge, deste modo, associada à planificação inicial, pelo confronto com os objetivos e organização então estabelecidos, mas não se encontra necessariamente limitada ao plano inicial, devido ao carácter transformador do próprio processo. A revisão é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido. Esta dimensão de reflexão acerca do que se escreveu deve ser aproveitada para tomar decisões

respeitantes à correção e reformulação do texto. A revisão, deve ainda, ser aproveitada para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, suscetíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos.

CAPÍTULO 3: MODIFICAÇÃO DO COMPORTAMENTO

3.1. Modificação de comportamento

Segundo Lopes e Rutherford (2001), para se falar de comportamento é necessário, primeiro, especificá-lo. De acordo com a visão dos comportamentalistas, o comportamento é considerado uma ação de um indivíduo, que pode ser observada, medida, estudada e alterada, sendo um acontecimento externo e visível.

Quando o comportamento de um indivíduo não se encontra ajustado à realidade e ao contexto, perturbando o bom funcionamento de um determinado ambiente, que funciona dentro de um conjunto de normas e regras, é fundamental analisar detalhadamente a questão e pensar em estratégias assertivas que alterem o comportamento destabilizador.

A modificação de comportamentos indesejáveis, tem como principais objetivos a sua diminuição, a substituição desses comportamentos por outros que se considerem aceitáveis e o aumento, progressivo, de comportamentos adequados e, consequente, a sua manutenção ao longo do tempo e em diferentes situações.

É importante ter em consideração que, a eliminação de um comportamento indesejado só eficaz quando este é substituído por outro considerado socialmente aceitável e positivo, o qual deve ser mantido por um determinado período de tempo e em diferentes momentos.

Hart (1936) desenvolveu uma investigação que mostra que um professor eficaz é aquele que consegue impor a disciplina através de uma grande organização da sala de aula e do estabelecimento de regras claras que são facilmente interiorizadas e respeitadas pelos alunos.

Deste modo, para se compreender os comportamentos que se verificam na sala de aula, é importante ter em conta o ambiente educativo e o papel do professor nesse mesmo ambiente. Assim sendo, o que acontece antes, durante e depois da ocorrência de um determinado comportamento é determinante, influenciando a manutenção, diminuição (ou eliminação) ou aumento do nível desse comportamento. É essencial avaliar os comportamentos indesejados, com assertividade e elaborar,

posteriormente, um plano coerente e controlado, tendo em vista a modificação desses comportamentos.

3.1.1. Modelo ABC

Será apresentado, de seguida, um modelo que respeita estas características, o modelo de análise comportamental designado de ABC (A - Antecedent; B - Behaviour; C - Consequent), referido por Lopes e Rutherford (2001), no livro *Problemas de comportamento na sala de aula*, sendo um modelo simples que tem revelado eficácia na análise de situações que exigem alterações sensíveis nos comportamentos. A figura seguinte mostra o funcionamento do respetivo modelo.

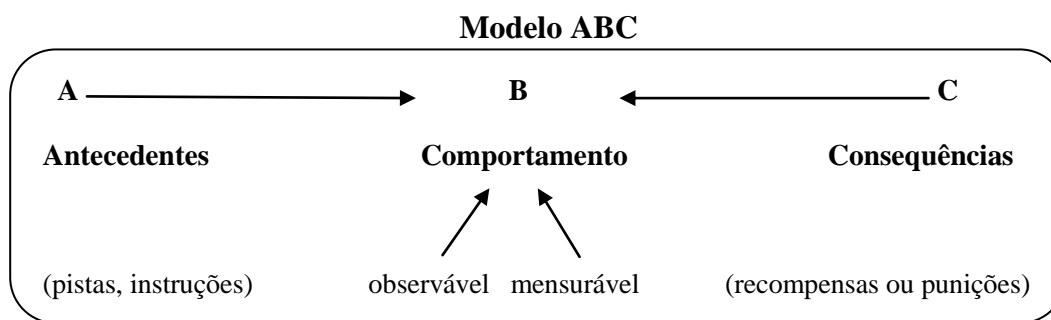


Figura 2 – Modelo ABC (Antecedent Behaviour Consequent)

- **Antecedentes**

Os acontecimentos que precedem o comportamento e que indicam que irá ocorrer têm a designação de antecedentes. Deste modo, as instruções e a organização da sala de aula afiguram-se como sendo os antecedentes próximos dos comportamentos perturbadores, tendo influência sobre eles. Vários fatores, como a organização do espaço educativo, dos materiais escolares, a disposição do mobiliário, a estruturação do tempo, as instruções facultadas ou ferramentas que são preparadas previamente e irão ser aplicadas têm, de facto, um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo, desse modo, para compreensão do aparecimento de problemas comportamentais. O conhecimento dos sinais específicos que incitam e precipitam os comportamentos perturbadores permite modificar esses sinais,

ajustando os antecedentes e criando condições mais adequadas ao contexto, o que, por seu lado, irá favorecer, também, comportamentos mais adequados por parte dos alunos.

- **Consequências**

Os acontecimentos que se sucedem ao comportamento e que, de certa forma, são motivados por ele têm a designação de consequências. Deste modo, os prémios, os elogios, as advertências, as punições, a irritabilidade do professor, a agitação da turma, entre outros, são respostas a estímulos que ocorrem na sala de aula e que devem ser considerados como consequências desses acontecimentos. A gestão que é feita após a ocorrência dos comportamentos vai influenciar, em grande escala, o aumento, a diminuição ou manutenção desses comportamentos perturbadores, sendo, portanto, muito importante as decisões e ações a tomar.

A modificação do comportamento indesejado pode e deve, então, ser efetuada através da análise cuidada dos antecedentes e das consequências e da posterior alteração dos momentos iniciais ou finais ou dos dois em simultâneo.

3.1.2. Estratégias de modificação do comportamento

Após uma análise de vários métodos eficazes de modificação comportamental e atendendo ao estudo de caso sobre qual incide este trabalho, serão apresentadas, de seguida, duas teorias relativas à modificação de comportamento, nomeadamente o Ensino Positivo e o Condicionamento Operante de Skinner (1953). Os pressupostos das referidas estratégias foram aplicados, pelo autor, na qualidade de PTT do aluno alvo deste estudo, na parte empírico deste trabalho de investigação-ação.

3.1.2.1. Ensino Positivo

O Ensino Positivo pode ser considerado com uma atitude geral a adotar pelo professor perante os seus alunos, com diversas repercussões tanto a nível académico como a nível comportamental.

Segundo o modelo ABC, apresentado anteriormente, o método de ensino deve ser considerado como um antecedente dos comportamentos dos alunos e como um dos elementos fulcrais de determinação do nível de organização do espaço de sala de aula, dos níveis de aprendizagem dos alunos e dos seus padrões comportamentais.

Lopes (1990) refere que os professores “eficazes” se preocupam e investem nos antecedentes dos comportamentos perturbadores, situação que os distancia dos considerados professores “ineficazes” em aspetos essenciais como a organização e gestão da sala de aula.

Segundo Medley (1982), os professores eficazes distinguem-se dos professores ineficazes em três áreas, nomeadamente no que se refere ao ambiente de aprendizagem, à utilização do tempo dos alunos e à estratégia de comunicação.

No que concerne ao ambiente de aprendizagem, nas salas de aula de professores eficazes verificam-se os seguintes aspetos: alunos mais disciplinados; um professor menos permissivo e bom gestor de comportamentos; e alunos mais recompensados do que punidos ou admoestados.

Estes aspetos referidos estão de acordo com os resultados verificados por Brophy e Good (1974) e Lopes (1991), que demonstram que os professores que ensinam melhor costumam fazer uma melhor gestão dos comportamentos na sala de aula.

No que se refere à utilização do tempo dos alunos, os alunos de professores eficazes dispendem mais tempo em tarefas académicas e em atividades de grande grupo, onde o professor é a principal referência, gastando menos tempo em atividades de pequenos grupos ou em tarefas individuais e, quando estão a desenvolver tarefas sozinhos, são mais supervisionados.

Brophy & Good (1986) mencionam, através dos estudos que efetuaram em turmas do ensino básico, que grande parte das conquistas académicas se verificou em turmas onde os professores eram bons organizadores e maximizavam o tempo dedicado ao ensino e minimizavam o tempo destinado à preparação, procedimentos ou à disciplina, passando grande parte do tempo a instruir ativamente os alunos e a monitorizar o seu desempenho. No que respeita à estratégia de comunicação, os professores eficazes gerem bem a plataforma comunicacional, fazendo mais

perguntas que os alunos e regulando sua participação. O autor salienta que a investigação foi desenvolvida com crianças “difíceis”, do ponto de vista comportamental e do ponto de vista académico, o que quer dizer que com outro tipo de alunos seja necessário adotar outro tipo de atitudes relacionais.

Muitos alunos considerados perturbadores são resultado das circunstâncias do quotidiano escolar, pelo que, se um professor tomar consciência dos fatores que provocam um comportamento perturbador e se delinear e desenvolver estratégias para as evitar, é muito provável que a situação perturbadora ocorra com menos frequência.

São vários os aspetos de uma aula que podem ser modificados de forma a prevenir problemas, tais como: a disposição das secretárias; os locais onde os alunos se sentam na sala; a alteração de rotinas de trabalho e da forma de apresentação das matérias escolares; a introdução de mais pausas durante as atividades letivas; a diferenciação pedagógica; a componente lúdico-pedagógica no processo de ensino-aprendizagem; o trabalho por tutorias; o recurso às tecnologias de informação e comunicação e a softwares de gestão comportamental e motivacionais, entre outros.

É, então, essencial investir na programação e estruturação do ensino, atendendo ao facto de que, quanto mais desorganizada for uma sala de aula, maior é a probabilidade de surgirem comportamentos destabilizadores. Observar e analisar atentamente um aluno perturbador pode ajudar muito a compreender o problema em questão.

Assim, o Ensino Positivo é considerado uma técnica muito eficaz, segura e facilitadora, permitindo o aumento de rendimento académico dos alunos e prevenção de comportamentos perturbadores.

3.1.2.2. Condicionamento operante de Skinner

Skinner (1953) estabeleceu pela primeira vez, em *Human and Science Behaviour*, os pressupostos do condicionamento operante a diversos tipos de problemas humanos. A partir desse momento, foi visível o interesse na aplicação deste procedimento no contexto educacional. Segundo Skinner, “existem dois tipos de acontecimentos reforçadores. Alguns reforços consistem na apresentação de

estímulos, em acrescentar algo à situação. Estes estímulos denominam-se de reforços **positivos**. Outros reforços consistem em retirar à situação. Estes estímulos denominam-se de reforços **negativos**. Em ambos os casos o reforço é o mesmo – a probabilidade de resposta aumenta” (Skinner, 1953).

Existem dois fatores a ter em conta na análise de estímulos: o tipo de atração que o estímulo exerce sobre o indivíduo e a presença ou ausência do estímulo.

Deste modo, a apresentação de um estímulo que o indivíduo valoriza positivamente, após ocorrer um comportamento, considera-se um reforço positivo. Por seu lado, a retirada de um estímulo negativo, aversivo ou punitivo, após ocorrer um comportamento, considera-se um reforço negativo.

No que respeita à punição, esta pode consistir na apresentação de um estímulo aversivo, sendo este desagradável para o sujeito ou pode, igualmente, revestir a forma de retirada de estímulo que o indivíduo considera agradável, constituindo uma forma de obter a redução ou extinção de um comportamento.

Em suma, um reforço, positivo ou negativo, tem como efeito o aumento do nível de comportamento reforçado e que uma punição, seja de que tipo for, tem como efeito a diminuição ou extinção do comportamento punido.

Atendendo à intervenção metodológica a implementar, que será apresentada na segunda parte deste trabalho, dedicada ao estudo empírico, pretende-se privilegiar a utilização regular de reforços positivos, com o intuito de aumentar a probabilidade de ocorrência de comportamentos desejados e de diminuir a frequência de comportamentos impróprios.

3.1.2.3. ClassDojo

A ClassDojo é uma ferramenta educacional, de monitorização, em tempo real, de comportamentos e capacidades evidenciadas na escola, nas atividades letivas, estando, atualmente, a ser usada, em média, em cada uma de duas escolas nos Estados Unidos da América, tendo como slogan a frase: “Alunos mais felizes, salas de aulas mais felizes!”. A ClassDojo é uma aplicação (app) gratuita, criada para ser usada por professores, funcionando num ambiente digital, recorrendo, para tal, às

tecnologias de informação e comunicação (computador, smartphone, tablet ou ipod touch, com recurso a internet e a quadro interativo ou vídeo projetor).

O mau comportamento numa aula é sobejamente considerado com sendo uma enorme barreira à aprendizagem. O que é adequado numa aula, é frequentemente inadequado noutra e o que é um problema crónico para um professor, pode ser transitório e situacional para outro. “Definem-se as incapacidades comportamentais como sendo um tipo de comportamentos excessivos, crónicos e desviantes, que vão desde os atos impulsivos e agressivos até aos atos depressivos e de afastamento, (a) que frustam as expectativas do recetor no que diz respeito àquilo que se considera ser adequado e, (b) que o recetor quer ver eliminados.” (Graubard, 1973, citado por Lopes e Rutherford, 2001, p. 25). Neste sentido, a ClassDojo funciona assim como um excelente regulador comportamental, podendo cada professor de uma turma, que esteja inscrito na aplicação, definir os comportamentos que considere ajustados à sua aula, de acordo com as necessidades e objetivos de cada área curricular. Desta forma, a app ClassDojo, de um modo apelativo e motivador, ajuda a melhorar, progressivamente, o comportamento dos alunos e, conseqüentemente, o seu desempenho académico, tendo, igualmente, um forte papel na transmissão de bons hábitos de trabalho

Esta aplicação tem como principais objetivos: auxiliar os professores a melhorar o comportamento e o desempenho dos seus alunos, de uma forma rápida, fácil e eficaz; ajudar a envolver os alunos de uma forma natural e sem esforço; trabalhar a informação da turma (comportamentos evidenciados, feedbacks atribuídos...), por parte do professor, sem ser necessário a introdução e tratamento individual de dados; usar a retroação, em tempo real, para melhorar/corrigir comportamentos que se considerem impróprios; centrar-se na construção de comportamentos positivos em vez de optar por punições e castigos disciplinares; partilhar informações, em tempo real, com os pais/Encarregados de Educação, de uma forma intuitiva, rápida e fácil; incentivar o empenhamento do aluno, permitindo-lhes, também, acompanhar, a partir de casa, o seu próprio progresso. Deste modo, os professores podem usar esta app para dar aos alunos feedbacks de comportamentos positivos ou negativos (designados na aplicação de “precisa de ser trabalhado”) e, assim, gerir as suas turmas (pode ser usada em mais de uma turma), enquanto os pais

podem acompanhar e verificar o progresso dos seus educandos na escola. A ClassDojo vai gerando relatórios apelativos e indicativos dos comportamentos manifestados e respetivos feedbacks atribuídos, elaborando gráficos de fácil análise e entendimento, podendo estabelecer-se, ainda, por mensagem, na aplicação, uma comunicação entre o professor e o Encarregado de Educação, aproximando, assim, a Escola da Família. Os gráficos são construídos de acordo com os critérios definidos pelo professor para a sua turma, havendo uma sincronização nos dispositivos onde a aplicação está instalada. A referida ferramenta poderá, então, ser instalada, através da internet, num computador, podendo, posteriormente, de preferência, recorrer-se a um quadro interativo ou projetor de vídeo, para mostrar aos alunos, num placar digital, os progressos das aulas, recorrendo-se, para tal, a animações apelativas e motivadoras. Poderá, igualmente, utilizar-se a aplicação em smartphones, tablets e ipods touch, para atribuir pontos remotamente, funcionando em sistemas Android ou Ios.



Figura 3 – Explicação ilustrativa da ferramenta ClassDojo (consultar site: www.classdojo.com)

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4: METODOLOGIA

4.1. Formulação do problema

Segundo Almeida e Freire (2008, p.37) o primeiro passo a desenvolver numa investigação dá-se quando se procura uma resposta a uma pergunta, dificuldade ou problema. Os autores mencionados referem, ainda, que, na condução de uma investigação, o investigador é orientado por determinados objetivos operacionais que surgem após a definição de um problema identificado. Também para Yin (2010, p.31), a definição da(s) questão(ões) de investigação é, possivelmente, o passo mais importante no processo de pesquisa.

Assim, a presente investigação surgiu na necessidade de o autor do estudo encontrar respostas a uma problemática encontrada, em contexto escolar, na sua turma, nomeadamente:

Como promover um melhor de desempenho nos domínios comportamental e da produção escrita, de textos narrativos, num aluno com Síndrome de Asperger?

Deste modo, na realização desta investigação, considerou-se fundamental refletir sobre a natureza da questão a analisar, de forma a se optar por um programa de intervenção adequado, selecionando uma metodologia de trabalho ajustada e eficaz, tendo em conta a especificidade da problemática colocada.

O estudo que foi desenvolvido, partiu da convicção do autor, sustentada na revisão da literatura consultada sobre as vantagens da aplicação dos modelos implementados, nos domínios comportamental e da produção escrita de textos narrativos, de que o programa de intervenção formulado iria melhorar o desempenho do aluno alvo deste estudo, nomeadamente no que respeita às suas competências pessoais, comportamentais e cognitivas, favorecendo a adoção de comportamentos ajustados e a autorregulação e promovendo a aquisição de procedimentos e de estratégias apropriadas que favoreçam a autonomia na produção escrita.

4.2. Definição de objetivos do estudo

Este projeto de investigação teve, no seguimento da formulação do problema, e como já foi mencionado, como principais objetivos melhorar as competências comportamentais e académicas do aluno alvo do estudo, atuando, principalmente, no domínio comportamental, favorecendo a adoção de comportamentos ajustados e a autorregulação em contexto educativo, e no domínio da produção escrita de textos narrativos, promovendo a aquisição de procedimentos e de estratégias adequadas que favoreçam a autonomia do aluno na produção textual.

4.3. Designação do estudo

O estudo de investigação apresentado é intitulado de “Implementação de um programa de intervenção nos domínios comportamental e da produção escrita num aluno com Síndrome de Asperger” e a metodologia aplicada assumiu particularidades da investigação-ação, sendo uma abordagem que se foca na resolução de problemas almejando uma maior compreensão dos mesmos. Este tipo de metodologia requer a realização de atividades, relativas ao processo de intervenção, desenvolvidas com o objetivo de mudar as circunstâncias diagnosticadas na situação – problema (Bell, 1993).

Associar a investigação-ação à prática educativa do professor significa, para Matos (2004), tomar consciência das questões críticas relativas à aula, criar predisposição para a reflexão, assumir valores e atitudes e estabelecer congruência entre as teorias e as práticas, tendo sido esse o objetivo do autor deste estudo.

Antes de se iniciar a intervenção, em janeiro de 2016, solicitou-se autorização à Direção Escolar e aos Encarregados de Educação do aluno alvo do estudo, tendo sido devidamente informados sobre o programa intervenção que se pretendia aplicar, nomeadamente nos domínios comportamental e da produção escrita de textos narrativos, invocando os benefícios efetivos que o referido programa poderia causar.

Após revisão da literatura e do estabelecimento de uma “linha de base” e da realização de pré-testes nos domínios focados, foi desenvolvido o estudo proposto e aplicados pós-testes para aferir a validade e qualidade das medidas implementadas.

Por questões que se prendem com a preservação da identidade do participante no estudo, foram sempre utilizados nomes fictícios (do aluno e do Colégio). Assim, ao longo de todo o trabalho, nunca serão mencionados os nomes verdadeiros do aluno e do Colégio onde ele estuda.

4.4. Caracterização do contexto de intervenção

O Colégio Y (nome fictício), onde estuda o aluno F, criança alvo deste estudo, é uma instituição de caráter particular, localizada no concelho de Vila Nova de Gaia, composta por três valências – Creche, Jardim-de-infância e 1º CEB.

A valência do 1º CEB funciona, desde do ano letivo 2012/2013, num edifício construído de raiz dentro da área do colégio, incorporando infraestruturas específicas para o efeito – quatro salas de aula, quatro casas de banho para crianças, uma casa de banho de adultos, uma casa de banho para pessoas de mobilidade condicionada, um refeitório, um polivalente, uma sala de reuniões, uma biblioteca, dois balneários e uma arrecadação.

As instalações da Creche, do Jardim-de-Infância e do 1º Ciclo e os espaços exteriores estão equipadas com materiais pedagógico-didáticos e mobiliário adequado às faixas etárias e ao fim a que se destina, facilitando a construção de percursos de aprendizagem ativa e significativa, promovendo o desenvolvimento de competências. Neste sentido, existem computadores com ligação à internet, quadros interativos e outros recursos educativos adequados às necessidades e desafios que vão sendo colocados nas várias áreas: tecnologia (audiovisual, informática), expressões artísticas e da comunicação, expressão de afetos e da criatividade, ciências, pesquisa e descoberta.

O Colégio Y pratica um horário de funcionamento alargado que compreende o período entre as 7h30m e as 19h30m, sendo que o horário das atividades letivas inicia entre as 8h45m e as 9h e termina às 17h, onde se incluem as atividades de enriquecimento curricular. As atividades extracurriculares decorrem, por seu lado, entre as 17h20 e as 19h. Na sua oferta educativa e trabalho pedagógico, o Colégio contempla a aquisição e prática de uma segunda língua, o inglês, proporcionando um ensino bilingue baseado numa metodologia inovadora aplicada já em alguns países

da União Europeia, no domínio da Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos (AILC). Esta metodologia associa o conhecimento de uma língua materna à aquisição de novas competências, ao desenvolvimento de certos conteúdos disciplinares e temáticas transversais a todas as áreas curriculares. A AILC permite ao aluno utilizar uma língua estrangeira em contexto natural centrando as suas aprendizagens no conteúdo e não apenas na aquisição da língua. A aprendizagem do inglês é, assim, feita de uma forma natural, gradual e lúdica, com a utilização de músicas, histórias, teatro, jogos e brincadeiras em crescentes desafios. O Colégio Y definiu metas de aquisição da língua inglesa para as diferentes faixas etárias. Neste contexto, todos os docentes apresentam competências para uma profícua conceção e avaliação de projetos integrados de iniciação à língua inglesa. Toda esta prática é acompanhada, monitorizada e avaliada pela docente especializada no ensino e aprendizagem da língua inglesa. No 1.º CEB, mais concretamente na área de Estudo do Meio, o aluno desenvolve o seu conhecimento e compreensão sobre o mundo que o rodeia, ao mesmo tempo que desenvolve a capacidade de usar a língua inglesa como ferramenta para investigar, analisar e descrever esse mesmo mundo, baseado na metodologia AILC. Esta metodologia pressupõe uma experiência ativa e significativa, privilegiando atividades de experimentação e investigação.

4.5. Caracterização do aluno objeto deste estudo

O aluno F (nome fictício), alvo deste estudo de investigação, frequenta uma turma de 4.º ano de escolaridade, do Colégio Y, composta por 16 alunos, sendo 9 raparigas e 7 rapazes.

O aluno F, diagnosticado precocemente com a Síndrome de Asperger, demonstra algumas características, próprias da sua condição, que originaram e motivaram o estudo que foi desenvolvido, nomeadamente: comprometimento na compreensão leitora, devido a perturbações na vertente da comunicação, revelando dificuldade, muitas vezes, em interpretar e reter a mensagem que lê, fazendo, frequentemente, interpretações literais das informações escritas; dificuldades na produção textual, produzindo, com regularidade, textos sintéticos, incoerentes, desorganizados e sem grande imaginação/criatividade, evidenciando, ainda, na sua

produção escrita, uma caligrafia pouco legível e desalinhada; desregulação comportamental, evidenciando comportamentos desajustados, em contexto de atividades letivas, que condicionam o seu desempenho e o relacionamento interpessoal com os seus pares.

O aluno F encontra-se, no presente ano letivo, a usufruir de um Plano Individual de Intervenção Educativa (ver anexo I), elaborado, no 1.º período letivo, pelo autor, em colaboração com o Serviço de Psicologia do Colégio e com a anuência da Direção Pedagógica. O Plano Individual de Intervenção Educativa (PIIE) elaborado, após observações efetuadas, por vários intervenientes educativos, reuniões de Conselho de Turma do 4.º ano e do encontro de opiniões sobre o aluno em questão, teve como propósito a elaboração de um plano educativo e intencional, para o aluno em questão, que permitisse a superação de dificuldades detetadas em várias áreas e domínios. Assim, foram identificadas dificuldades no Português: na comunicação oral e escrita; na interpretação de textos e de enunciados escritos; na compreensão de instruções orais complexas; no entendimento de informações abstratas; no desenvolvimento da caligrafia; na produção escrita de textos de diferentes tipologias. Na matemática, por seu lado, foram evidenciadas dificuldades: na comunicação oral e escrita; no sentido organizacional no desenvolvimento de tarefas escritas; na interpretação de enunciados escritos; na compreensão de situações problemáticas complexas e que envolvam vários passos. No que se refere ao domínio pessoal e social foram detetadas dificuldades: na manutenção da atenção e concentração; no sentido organizacional; na regulação comportamental e na interação social.

O aluno F encontra-se a ser acompanhado, regularmente, por um Psicólogo externo ao Colégio, não estando, atualmente, a tomar medicação durante o presente ano letivo, tendo interrompido a sua toma no início do ano escolar, em setembro de 2015. Periodicamente, por solicitação do Psicólogo que acompanha o aluno F, o PTT partilha o seu feedback sobre o desenvolvimento e desempenho escolar do aluno, em reuniões individuais com a Encarregada de Educação, sendo que também são transmitidas ao Psicólogo, pela EE, as informações constantes nos Registos de Avaliação Intercalar e de Final de Período do aluno, existindo, portanto, uma articulação entre o PTT e o Psicólogo por intermédio da EE do aluno.

A 15 de outubro de 2015, o aluno foi alvo de um rastreio de Terapia da Fala, realizado em contexto escolar, com a colaboração do PTT, a partir do qual foi elaborado um relatório (ver anexo II), no qual se destacam os seguintes aspetos relatados pela Terapeuta da Fala: “Na compreensão de situações que envolvam material oral verbal, assiste-se a uma interpretação literal que compromete o discurso e a mensagem, nomeadamente, quando o discurso do outro apresenta vocabulário sem significante (advérbios, conjunções, partículas de ligação, etc). Estas situações ocorrem, igualmente, na leitura, condicionando a descodificação do texto. No que concerne à forma, o aluno F lê corretamente. Todavia, necessita de estratégias para ser capaz de responder a questões indiretas (metalinguagem). Em sala e em casa, o aluno F deve ser ajudado a descodificar frases e texto. Quando necessário pode usar-se suporte visual. As frases, depois de lidas podem ser segmentadas, diminuindo o vocabulário abstrato. A comunicação através do uso de traços suprasegmentais (entoação, expressões faciais...), permite ao aluno F interpretar e compreender texto e discurso com maior facilidade. Relativamente ao perfil pragmático, observaram-se dificuldades na abordagem social, especificamente, na procura dos pares.”

Antes de se efetuar a implementação da intervenção metodológica proposta neste trabalho, foi solicitada, por parte do autor deste estudo, uma observação ao aluno F, por parte da Psicóloga do Colégio, da forma a obter um parecer técnico, objetivo e concreto do aluno. Foram, igualmente, solicitadas, à Psicóloga, estratégias a aplicar com o aluno, em contexto escolar, tendo em conta as dificuldades evidenciadas durante o 1.º período. Na avaliação efetuada pela Psicóloga do Colégio ao aluno F, a pedido do PTT do 4.º ano, foi possível aferir os seguintes aspetos a ter em consideração: “O aluno F mostrou-se muito centrado na sua dificuldade em fazer e manter amigos, evidenciando uma grande dificuldade de interação social. Por outras palavras, o aluno F tem tendência para estar isolado, não por vontade própria mas devido à pouca capacidade de empatizar, em entender o sentimento alheio ou as consequências dos seus atos. Revelou ainda intencionalidade comunicativa ingénua e desadequada, apresentando um círculo de relacionamentos pouco profundos, unilaterais e distantes. Patenteou, igualmente, uma rigidez de pensamento, discurso repetitivo e pedante. Devido ao supracitado, revelou um sentimento de tristeza constante e falta de pertença à turma e aos restantes colegas.”

4.6. Procedimentos metodológicos

4.6.1. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Segundo Lopes e Rutherford (2001), intervir sobre o comportamento de um sujeito implica, por parte do observador, percorrer três fases: *(1) observar e despistar os comportamentos perturbadores, (2) registar e quantificar os comportamentos e (3) desenvolver estratégias tendo em vista a modificação desses comportamentos.*

Para aferir, determinar e medir, com a maior objetividade, consistência e rigor possíveis, os comportamentos perturbadores/destabilizadores evidenciados pelo aluno F em contexto de sala de aula, foi formulada, após revisão da literatura, uma ficha de registo de observação de frequência de comportamentos¹ (ver anexo III), adaptada de Lopes e Rutherford, (2001), tendo por base Estrela, A. (1990). A ficha de registo elaborada permitiu registar, com objetividade, o número (frequência) de comportamentos perturbadores manifestados pelo aluno F, no primeiro período da manhã, entre as 9h e as 10h, na aula de Português. Além de ter sido registada a frequência com que ocorreram os comportamentos, também foi efetuados registos descritivos dos momentos observados, contextualizando-os e especificando os acontecimentos. Foram, então, estabelecidos três momentos de observação, com recurso ao instrumento de medida referenciado, sendo que o 1.º momento de observação foi realizado na semana de 4 a 8 de janeiro, sem qualquer intervenção metodológica e os dois momentos seguintes, nas semanas de 15 a 19 de fevereiro (1.º momento de observação) e de 7 a 9 de março (3.º momento de observação), com implementação de uma estratégia de modificação de comportamento, nomeadamente a utilização regular e permanente da ferramenta ClassDojo.

No que respeita à componente da produção escrita de textos narrativos, por parte do aluno F, foi proposta, no dia 18 de janeiro, a realização de um texto narrativo do livro: “Preparar as Provas Finais 2015”² (manual utilizado para

¹ Segundo Lopes e Rutherford (2001:56) o registo de frequência de acontecimentos é a técnica mais frequentemente utilizada e é também a mais vantajosa, visto ser de muito fácil utilização, determinar um número que pode ser utilizado por meio de um gráfico e por se aplicar a muitos comportamentos perturbadores. Utiliza-se, principalmente, para registar comportamentos cujo ciclo é bem definido e relativamente curto e cuja cadência torna possível o registo.

² O livro “Preparar as Provas Finais 2015” contém as provas finais do 1.º CEB, realizadas nas 1.ª e 2.ª fases do ano letivo 2013/2014, assim como os Critérios Gerais e Específicos de Classificação, sendo

desenvolvimento de todos os textos propostos, após ativação de conhecimentos, através da leitura e interpretação de textos associados à proposta de escrita), por parte do aluno F, sem intervenção e auxílio do professor (na sua execução) e sem implementação da metodologia delineada para este estudo.

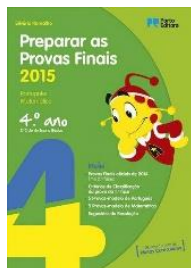


Figura 4 – Representação do livro “Preparar as Provas Finais 2015”, utilizado no programa de intervenção metodológica.

Após a elaboração do texto proposto, sem intervenção metodológica, foi efetuada a sua correção, tendo em conta os Critérios de Classificação (ver anexo IV), elaborados para correção dos textos narrativos produzidos pelo aluno F, no âmbito deste estudo, tendo estes sido baseados nos Critérios Gerais e Específicos de Classificação das provas oficiais de final de Ciclo, desenvolvidos pelo Instituto de Avaliação Educativa I.P. (IAVE), do Ministério da Educação e Ciência.

O texto elaborado sem intervenção metodológica e os resultados obtidos, nas grelhas de Excel elaborada para a correção dos textos realizados, com base nos Critérios de Classificação criados para este efeito, serviram de “linha de base” e de pré-teste para a avaliação deste domínio de intervenção.

4.6.2. Plano de Intervenção

Para o desenvolvimento desta investigação, o autor estabeleceu um plano de ação com um fio condutor de toda a intervenção a desenvolver (ver quadro 2).

reproduções das provas oficiais do Instituto de Avaliação Educativa I.P. (IAVE) – www.iave.min-edu.pt – Ministério da Educação e Ciência – realizadas em maio e julho de 2014. As cinco provas-modelo (Português e Matemática), igualmente, apresentadas no livro foram estruturadas tendo em conta as Provas Finais realizadas em 2014 e, também, nos anos anteriores, os conteúdos programáticos de Português e Matemática em vigor nas Metas Curriculares, sobretudo no que respeita aos objetivos definidos para o final do 4.º ano de escolaridade, a cujos alunos o livro de destina. De referir, ainda, que, nalgumas provas-modelo de Português, estão incluídos excertos de livros recomendados nas Metas Curriculares e para leitura orientada na sala de aula.

Assim, e após a definição e estruturação do contexto de , a investigação organizou-se seguindo as seguintes etapas:

- Pedido de autorização, à Direção do Colégio Y e à Encarregada de Educação do aluno F, para realização da investigação.
- Observação e registo de comportamentos perturbadores evidenciados pelo aluno F, em contexto de sala de aula, e num período definido, de 4 a 8 de janeiro.
- Análise e quantificação dos comportamentos observados, no 1.º momento de observação, para o estabelecimento de “uma linha de base.”³
- Realização de um texto narrativo, proposto no livro: “Preparar as Provas Finais 2015”, por parte do aluno F, sem intervenção e auxílio do Professor Titular de Turma (na sua execução) e sem implementação da metodologia delineada no âmbito do estudo empírico, para se determinar uma “linha de base” e efetuar posteriores avaliações, após implementação do programa de intervenção delineado.
- Apresentação da ferramenta “ClassDojo” ao aluno F (e aos alunos do 4.º ano) e criação de avatares personalizados e de comportamentos (feedbacks: “positivos” e “precisa de melhorar”) e as respetivas pontuações (de 1 a 5) que a turma, com a orientação do PTT, considera que devem ser avaliados.
- Envio de convite, por Weduc (plataforma de comunicação de Escola-Família), aos Encarregados de Educação dos alunos, para que possam aceder à ClassDojo e acompanhar o desempenho e progresso dos seus educandos nas aulas, sendo notificados aquando estes recebem feedbacks por parte dos professores.

³ Lopes e Rutherford (2001, p.67-69) consideram que o estabelecimento de uma “linha de base” de um comportamento (ou de um conjunto de comportamentos) é fundamental porque permite: descrever o tipo e o número de problemas associados ao aluno; prever a evolução provável do(s) problema(s); que o professor tenha consciência de qual(ais) o(s) comportamento(s) que, efetivamente, estão a originar os problemas; pôr em curso um plano de intervenção com uma evolução controlada; e obter uma ideia de eficácia (ou ineficácia) da intervenção implementada, se se comparar a “linha de base” com posteriores avaliações dos comportamentos em análise.

- Apresentação e exploração do material a usar no âmbito da produção escrita de textos narrativos, ao aluno F, durante a intervenção metodológica do estudo empírico, e esclarecimento de dúvidas sobre o mesmo.
- Aplicação das estratégias seleccionadas e definidas no programa de intervenção metodológica presentes no quando, abaixo apresentado.

De forma a facilitar a visualização e compreensão dos procedimentos adotados ao longo do processo de intervenção e a tornar mais claro e preciso o plano de ação desenhado, tendo em conta as suas diferentes fases e instrumentos aplicados, apresenta-se, de seguida, na tabela abaixo apresentada, toda a informação necessária:

Planificação do trabalho desenvolvido com o <u>aluno F</u> no âmbito do estudo empírico - 4/01 a 11/03		
Datas	Procedimentos	Instrumentos a aplicar
4 a 8 de janeiro de 2016	- 1.ª momento de observação de comportamentos: Observação e registo de comportamentos perturbadores evidenciados pelo aluno F em contexto de sala de aula (momento desenvolvido no período da manhã, entre as 9h e as 10h, na aula de Português, realizado pelo Professor Titular de Turma).	• Ficha de registo de frequência de comportamentos, adaptada de Lopes e Rutherford (2001), tendo por base Estrela, A. (1990).
18 de janeiro de 2016	- Realização de um texto , de um conjunto de 6, do livro: “Preparar as Provas Finais 2015”, por parte do aluno F, sem intervenção e auxílio do professor (na sua execução) e sem implementação da metodologia delineada no âmbito do estudo empírico. - Correção do texto realizado, juntamente com o aluno, e reflexão conjunta sobre o mesmo.	• Texto 1 do livro: “Preparar as Provas Finais 2015”.
19 a 22 de janeiro de 2016	-Apresentação da ferramenta “ClassDojo” ao aluno F (e à turma do 4.º ano) e criação de avatares personalizados e de comportamentos (feedbacks: “positivos” e “precisa de melhorar”) e as respetivas pontuações (de 1 a 5) que a turma, com a orientação do seu professor titular, considera que devem ser avaliados.	• ClassDojo.

	- Envio de convite, por Weduc (plataforma de comunicação de Escola-Família), aos Encarregados de Educação dos alunos, para que possam aceder à ClassDojo e acompanhar o desempenho dos seus educandos nas aulas, sendo notificados aquando estes recebem feedbacks por parte dos professores.	
22 de janeiro de 2016	-Apresentação e exploração do material a usar no âmbito da produção escrita de textos narrativos, ao aluno F, durante a intervenção metodológica do estudo empírico, e esclarecimento de dúvidas sobre o mesmo.	<ul style="list-style-type: none"> • Documentação de produção escrita delineada para o aluno F.
25 de janeiro de 2016	-Visualização do vídeo “A secret about the brain” (chapter 1 das <i>Big Ideas</i> propostas pela <i>ClassDojo</i>) e discussão do tema do vídeo com a turma, seguindo as orientações do documento orientador: “Episode 1 – Discussion Guide”, solicitando a participação ativa do aluno F.	<ul style="list-style-type: none"> • ClassDojo: - Vídeo: “A secret about the brain”; -“Episode 1 – Discussion Guide”.
25 de janeiro de 2016	- Realização do texto I , de um conjunto de 6, do livro: “Preparar as Provas Finais 2015”, por parte do aluno F, com implementação da metodologia delineada no âmbito do estudo empírico.	<ul style="list-style-type: none"> • Texto 2 do livro: “Preparar as Provas Finais 2015”. • Documentação de produção escrita delineada para o aluno F. • ClassDojo.
25 a 29 de janeiro de 2016	- Utilização regular da ferramenta <i>ClassDojo</i> , por parte de todos os professores da turma, como regulador comportamental e de desempenho e como motivador, através da visualização de um placar digital, que se encontra projetado no quadro interativo da sala de aula, que mostra os progressos dos avatares dos alunos (com recurso a sons e animações). Realização de uma reflexão semanal em grande grupo (29/01).	<ul style="list-style-type: none"> • ClassDojo.
1 de fevereiro de 2016	-Visualização do vídeo “The magic of mistakes” (chapter 2 das <i>Big Ideas</i> propostas pela <i>ClassDojo</i>) e discussão do tema do vídeo com a turma, seguindo as orientações do documento orientador: “Episode 2 – Discussion Guide”, solicitando a participação ativa do aluno F.	<ul style="list-style-type: none"> • ClassDojo: -Vídeo: “The magic of mistakes”; -“Episode 2 – Discussion Guide”.

1 de fevereiro de 2016	- Realização do texto II , de um conjunto de 6, do livro: “Preparar as Provas Finais 2015”, por parte do aluno F, com implementação da metodologia delineada no âmbito do estudo empírico.	<ul style="list-style-type: none"> • Texto 3 do livro: “Preparar as Provas Finais 2015”. • Documentação de produção escrita delineada para o aluno F. • ClassDojo.
1 a 5 de fevereiro de 2016	- Utilização regular da ferramenta <i>ClassDojo</i> , por parte de todos os professores da turma, como regulador comportamental e de desempenho e como motivador, através da visualização de um placar digital, que se encontra projetado no quadro interativo da sala de aula, que mostra os progressos dos avatares dos alunos (com recurso a sons e animações). Realização de uma reflexão semanal em grande grupo (5/02).	<ul style="list-style-type: none"> • ClassDojo.
15 a 19 de fevereiro de 2016	- 2.ª momento de observação de comportamentos: Observação e registo dos comportamentos perturbadores mais evidenciados pelo aluno F, no 1.º momento de observação, em contexto de sala de aula (momento desenvolvido no período da manhã, entre as 9h e as 10h, na aula de Português, realizado pelo Professor Titular de Turma).	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de registo de frequência de comportamentos, adaptada de Lopes e Rutherford (2001), tendo por base Estrela, A. (1990). • ClassDojo.
15 a 19 de fevereiro de 2016	- Utilização regular da ferramenta <i>ClassDojo</i> , por parte de todos os professores da turma, como regulador comportamental e de desempenho e como motivador, através da visualização de um placar digital, que se encontra projetado no quadro interativo da sala de aula, e que mostra os progressos dos avatares dos alunos (com recurso a sons e animações). Realização de uma reflexão semanal em grande grupo (19/02).	<ul style="list-style-type: none"> • ClassDojo.
15 de fevereiro de 2016	- Visualização do vídeo “The power of yet” (chapter 3 das <i>Big Ideas</i> propostas pela <i>ClassDojo</i>) e discussão do tema do vídeo com a turma, seguindo as orientações do documento orientador: “Episode 3 – Discussion Guide”, solicitando a participação ativa do aluno F.	<ul style="list-style-type: none"> • ClassDojo: - Vídeo: “The power of yet”; - “Episode 3 – Discussion Guide”.
15 de	- Realização do texto III , de um conjunto de 6,	<ul style="list-style-type: none"> • Texto 4 do livro:

fevereiro de 2016	do livro: “Preparar as Provas Finais 2015”, por parte do aluno F, com implementação da metodologia delineada no âmbito do estudo empírico.	<p>“Preparar as Provas Finais 2015”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Documentação de produção escrita delineada para o aluno F. • ClassDojo.
22 de fevereiro de 2016	-Visualização do vídeo “The world of Neurons” (chapter 4 das <i>Big Ideas</i> propostas pela <i>ClassDojo</i>) e discussão do tema do vídeo com a turma, seguindo as orientações do documento orientador: “Episode 4 – Discussion Guide”, solicitando a participação ativa do aluno F.	<ul style="list-style-type: none"> • ClassDojo: - Vídeo: “The world of Neurons”; -“Episode 4 – Discussion Guide”.
22 de fevereiro de 2016	- Realização do texto IV , de um conjunto de 6, do livro: “Preparar as Provas Finais 2015”, por parte do aluno F, com implementação da metodologia delineada no âmbito do estudo empírico.	<ul style="list-style-type: none"> • Texto 5 do livro: “Preparar as Provas Finais 2015”. • Documentação de produção escrita delineada para o aluno F. • ClassDojo.
22 a 26 de fevereiro de 2016	- Utilização regular da ferramenta <i>ClassDojo</i> , por parte de todos os professores da turma, como regulador comportamental e de desempenho e como motivador, através da visualização de um placar digital, que se encontra projetado no quadro interativo da sala de aula, e que mostra os progressos dos avatares dos alunos (com recurso a sons e animações). Realização de uma reflexão semanal em grande grupo (26/02).	<ul style="list-style-type: none"> • ClassDojo.
29 de fevereiro de 2016	-Visualização do vídeo “Mojo puts it all together” (chapter 5 das <i>Big Ideas</i> propostas pela <i>ClassDojo</i>) e discussão do tema do vídeo com a turma, seguindo as orientações do documento orientador: “Episode 5 – Discussion Guide”, solicitando a participação ativa do aluno F.	<ul style="list-style-type: none"> • ClassDojo: - Vídeo: “Mojo puts it all together”; -“Episode 5 – Discussion Guide”.
29 de fevereiro de 2016	- Realização do texto V , de um conjunto de 6, do livro: “Preparar as Provas Finais 2015”, por parte do aluno F, com implementação da metodologia delineada no âmbito do estudo empírico.	<ul style="list-style-type: none"> • Texto 6 do livro: “Preparar as Provas Finais 2015”. • Documentação de produção escrita delineada para o aluno F. • ClassDojo.

29 de fevereiro até ao final do ano letivo.	- Utilização regular da ferramenta <i>ClassDojo</i> , por parte de todos os professores da turma, como regulador comportamental e de desempenho e como motivador, através da visualização de um placar digital, que se encontra projetado no quadro interativo da sala de aula, e que mostra os progressos dos avatares dos alunos (com recurso a sons e animações). Realização de reflexões semanais em grande grupo (6.ªfeiras).	<ul style="list-style-type: none"> • ClassDojo.
7 a 11 de março de 2016	- 3.ª momento de observação de comportamentos: Observação e registo dos comportamentos perturbadores mais evidenciados pelo aluno F, no 1.º momento de observação, em contexto de sala de aula (momento desenvolvido no período da manhã, entre as 9h e as 10h, na aula de Português, realizado pelo Professor Titular de Turma).	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de registo de frequência de comportamentos, adaptada de Lopes e Rutherford (2001), tendo por base Estrela, A. (1990). • ClassDojo.

Quadro 3 - Planificação do trabalho desenvolvido com o aluno F no âmbito do estudo empírico, entre 4 de janeiro e a 11 de março

4.6.2.1. Procedimentos adotados no domínio comportamental

Atendendo aos comportamentos observados pelo aluno F, na semana de 4 a 8 de janeiro de 2016, em contexto de sala de aula, e pretendendo, igualmente, beneficiar toda a turma, com uma estratégia metodológica diferenciadora e motivadora que permitisse a modificação de determinados comportamentos frequentemente verificados, o autor decidiu, após investigação anteriormente efetuada e experimentação individual da estratégia que será apresentada (numa turma fictícia criada na aplicação), implementar a ferramenta ClassDojo.

A ClassDojo foi, então, a principal estratégia implementada, com a intencionalidade de o aluno F assumir uma melhoria dos seus comportamentos na sala de aula e de se empenhar e motivar para as aprendizagens (tendo esta ferramenta sido utilizada com toda a turma do 4.º ano), tendo-se vindo a revelar um regulador comportamental muito eficaz, atendendo à faixa etária em questão. Com a metodologia adotada pretendeu-se, principalmente, diminuir, no aluno, a frequência

de comportamentos impróprios, aumentar os comportamentos desejados, incentivando e motivando o aluno para o fazer (com mecanismos próprios da ClassDojo) e manter esses comportamentos adequados ao longo do tempo e em diferentes contextos educativos. Assim, na referida aplicação foi criada uma turma virtual, a turma dos Descobridores, na qual cada aluno foi representado por um “Avatar”, selecionado pelos próprios alunos (de entre uma série de opções), ao qual eram somados ou retirados pontos, consoante os comportamentos evidenciados no decorrer das atividades letivas. Foram, então, criados diferentes parâmetros de avaliação comportamental, tendo cada parâmetro um valor de 1 a 5, de acordo com a sua importância (sendo 1 o valor mínimo a obter e 5 o valor máximo da escala), tendo o aluno F e os seus colegas sido envolvidos na discussão dos parâmetros a escolher e o valor a atribuir aos mesmos, de acordo com as necessidades identificadas no grupo.

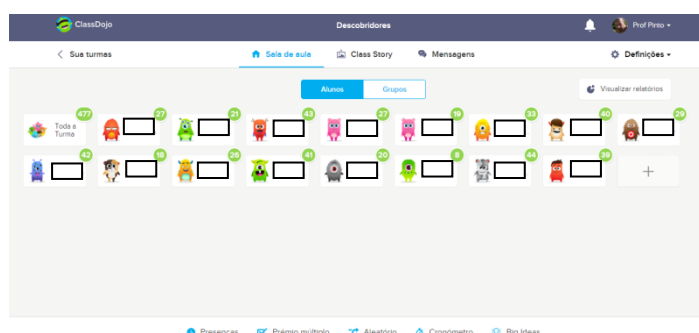


Figura 5 – Turma do 4.º ano criada na ClassDojo

Os parâmetros de avaliação, designados, na plataforma, de “feedbacks”, podem ser “positivos” (conquistas evidenciadas num determinado momento) ou “precisa de trabalho” (aspectos menos conseguidos que aconteceram e que têm de ser trabalhados e melhorados numa situação futura). Neste sentido, foram sempre privilegiados, no momento da criação e aquando a sua implementação, os feedbacks “positivos”, tendo, também, sido criados alguns “precisa de trabalho”, a pedido dos alunos, para situações em que os feedbacks “positivos” não resolviam as necessidades atuais (apesar de pouco se ter recorrido a eles, tendo inclusive alguns sido eliminados após algum tempo). A plataforma sugere, assim, uma perspetiva de Ensino Positivo, reforçando positivamente as conquistas dos alunos e incentivando-os a melhorar aspectos menos conseguidos, usando, para tal, animações que motivam

os alunos, nomeadamente sons apelativos e interações divertidas e motivadoras no placar digital presente no quadro interativo. De referir que, os alunos, ao serem reforçados positivamente por conquistas efetuadas, a nível comportamental ou cognitivo, por se esforçarem na obtenção de objetivos, ou, então, por verem os colegas a serem recompensados, manifestaram um empenho “extra” em ser bem sucedidos nas tarefas propostas, adotando registos comportamentais e de trabalho assinaláveis, por forma a serem recompensados e verem evoluir a sua classificação no seio da turma.

Os parâmetros de avaliação “positivos” criados e respetivas pontuações (sendo possível a sua alteração, sempre que se justifique, e a possibilidade de serem adaptados por cada professor que leciona na turma) foram os seguintes: “Apresentação oral” (3 pontos); “Colaboração” (2 pontos); “Comportamento” (3 pontos); “Computador on” (2 pontos); “Conhecimento de temas” (4 pontos); “Cumprimento de regras” (3 pontos); “Cálculo” (2 pontos); “Domínio das tabuadas” (2 pontos); “Interpretação” (2 pontos); “Leitura” (2 pontos); “Participação na aula” (3 pontos); “Persistência” (2 pontos); “Pontualidade” (1 ponto); “Postura” (2 pontos); “Produção escrita” (3 pontos); “Resolução de problemas” (2 pontos); “Sentido de organização” (2 pontos); “Trabalho” (2 pontos); “Trabalho com qualidade” (5 pontos) e “Trabalho em equipa” (3 pontos) e, por exemplo, “Reading” (3 pontos); “Speaking good” (3 pontos); “Speaking very good” (3 pontos), propostos pela professora de Inglês e de Natural and Social Science (Estudo do Meio). Os parâmetros de avaliação “precisa de trabalho” criados e respetivas pontuações, que, neste caso, retiram pontos aos alunos (sendo possível a sua alteração, sempre que se justifique, e a possibilidade de serem adaptados por cada professor que leciona na turma) foram os seguintes: “Comportamento desajustado” (-3 pontos); “Computador off” (-2 pontos); “Desconhecimento de temas” (-2 pontos); “Falta de material” (-1 ponto); “Comportamento desajustado” (-3 pontos); “Falta de pontualidade” (-2 pontos); “Não cumprimento de regras” (-3 pontos); “Postura imprópria” (-2 pontos); “Tarefas incompletas” (-2 pontos) e “TPC não realizado” (-1 ponto). Neste sentido, como é possível observar, foram propostos feedbacks do domínio académico e do domínio da formação pessoal e social, com o intuito de melhorar as performances académicas (em várias áreas) e comportamentais dos alunos.

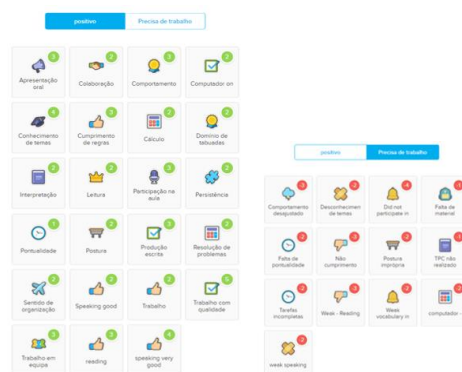


Figura 6 – Feedbacks criados para a turma do 4.º ano

Os parâmetros criados, tal como já foi referido, foram discutidos na turma e devidamente explicados, ficando os alunos com uma ideia de como poderiam obter determinado feedback (a pontuação de cada parâmetro é inalterável, ou seja, se um parâmetro vale 3 pontos, a pontuação a obter nesse parâmetro será sempre de 3 pontos e nunca de 1 ou 2 pontos) mediante o desenvolvimento das suas tarefas. No início de atividades letivas, que tiveram lugar após a apresentação da plataforma à turma, os alunos tiveram sempre a possibilidade de saber que feedbacks poderiam obter com o desenvolvimento correto das suas tarefas. De realçar que algumas tarefas estavam (e podem estar) condicionadas à realização num determinado tempo, como o processo de escrita que foi implementado com o aluno F e que será apresentado de seguida, existindo, para tal, um cronómetro na plataforma que auxilia nesse processo (podendo ser definido o tempo que se pretende no referido cronómetro).

Todos os professores da turma do 4.º ano foram convidados a associar-se à ClassDojo e a desenvolver as suas práticas letivas com recurso a esta ferramenta reguladora de atitudes e de comportamentos. O desafio proposto foi aceite por todos e implementado nas suas aulas, mesmo nas aulas de Expressão Físico-Motora, pois é um programa que funciona em vários dispositivos móveis que têm acesso à internet (e o Colégio Y está todo coberto por rede Wireless), tendo os alunos sido informados sempre que um determinado feedback era atribuído. Esta continuidade pedagógica, do trabalho proposto pelo autor, veio reforçar, ainda mais, a sua importância no contexto da turma e envolver os alunos nos progressos académicos e do domínio pessoal e social.

Os Encarregados de Educação também foram convidados a acompanhar os desempenhos e progressos dos seus educandos, tendo havido uma aceitação completa (100%) por parte dos mesmos ao convite efetuado. Com a aceitação do convite efetuado e posterior instalação da aplicação (gratuita) em dispositivos com sistemas IOS e Android ou em qualquer computador, os Encarregados de Educação puderam visualizar e acompanhar os resultados diários dos seus educandos e analisar relatórios (de fácil análise) que a aplicação produz, tendo, também, acesso às pontuações que o seu educando ia obtendo nas várias áreas e momentos do dia, resultando, assim, num excelente meio de comunicação entre escola e a família. Sempre que surgiu alguma dúvida ou questão, por parte dos Encarregados de Educação, sobre algum feedback dado ou comportamento manifestado pelo educando, os Pais tinham a possibilidade de enviar uma mensagem através de um campo para o efeito na aplicação, sendo a mesma respondida quando o professor considerasse oportuno. O recurso a esta aplicação revelou-se bastante proveitosa e benéfica na prática diária de todos os intervenientes educativos (alunos, professores da turma e Encarregados de Educação), uma vez que permitiu, em vários momentos educativos, mediar os comportamentos dos alunos e desenvolver uma auto e heteroavaliação com os mesmos, no momento em que os comportamentos iam ocorrendo e no final de cada semana de aulas (mais aprofundada), tendo, sempre, em vista uma melhoria contínua e progressiva de atitudes a ter em contexto escolar. De forma a incentivar e motivar, ainda mais, os alunos, foi proposto, após a primeira semana de experimentação da ferramenta e durante todo o período que decorreu o estudo empírico (tendo esse processo tipo continuidade após isso) que quem terminasse a semana de aulas nos 5 primeiros lugares que seria recompensado. As recompensas foram previamente trabalhadas, discutidas e definidas com os alunos no início da semana, sob orientação do PTT, tendo surgido as seguintes propostas: “poder personalizar o avatar na ClassDojo”; “sair “5 minutos mais cedo”; “desenhar no diário gráfico” (material que os alunos usam frequentemente nas aulas de Expressão e Educação Plástica); “ler um livro do seu interesse”; “utilizar o computador portátil”; entre outras recompensas. Ficou, no entanto, acordado que todas as recompensas só teriam lugar se os alunos tivessem as suas tarefas concluídas, caso contrário teriam de terminá-las primeiro.

A aplicação ClassDojo permitiu, ainda, desenvolver um trabalho específico com o aluno F, pois serviu de recompensador de desempenho, no âmbito do modelo de escrita implementado com o aluno, de 25 de janeiro de 2016 (data de realização do 1.º texto com intervenção metodológica) a 29 de fevereiro de 2016 (data de realização do 5.º texto com intervenção metodológica). Na realização dos referidos textos, o aluno F obteve os seguintes feedbacks “positivos”, que, após a sua realização (envolvendo todos os passos metodológicos), foram refletidos e discutidos com o aluno, de acordo com o trabalho desenvolvido:

- **Texto I** (25/01) – “Persistência” (2 pontos); “Produção escrita” (3 pontos) e “Sentido de organização” (2 pontos).
- **Texto II** (1/02) – “Persistência” (2 pontos); “Trabalho” (2 pontos) e “Sentido de organização” (2 pontos).
- **Texto III** (15/02) – “Postura” (2 pontos); “Trabalho” (2 pontos) e “Persistência” (2 pontos);
- **Texto IV** (22/02) – “Persistência” (2 pontos); “Produção escrita” (3 pontos) “Cumprimento de regras” (3 pontos).
- **Texto V** (29/02) – “Persistência” (2 pontos); “Produção escrita” (3 pontos), “Cumprimento de regras” (3 pontos) e “Trabalho com qualidade” (5 pontos).

De referir que o aluno F demonstrou sempre muita satisfação e uma sensação de “missão” cumprida, pelo trabalho desenvolvido, aquando a receção de feedbacks, que eram atribuídos após (ou durante) a realização das suas tarefas, manifestando muita vontade em realizar o próximo texto, com recurso à metodologia em vigor.

Além de monitorizar e regular comportamentos dos alunos, como já foi apresentado e explicado, a ClassDojo apresenta uma funcionalidade muito interessante, denominada de *Big Ideas*, que foi utilizada na sala de aula, com muito sucesso, com os alunos, encontrando-se descrita e contemplada no quadro 3. As *Big Ideas* são vídeos inspiradores, propostos pela *ClassDojo*, que abordam assuntos do quotidiano dos alunos: como as dificuldades que vão surgindo no dia-a-dia escolar; o empenho que é preciso empregar nas tarefas diárias que são propostas na escola; a

resiliência dos alunos perante adversidades encontradas; a cooperação e trabalho de equipa necessários no desenvolvimento de projetos e de atividades. Deste modo, os cinco vídeos (capítulos) apresentados (em língua inglesa, mas com linguagem acessível, o que atendendo à metodologia AILC, que foi mencionada na caracterização do Colégio Y, acabou por ser uma mais-valia na prática letiva), nas diferentes semanas de intervenção metodológica, promoveram momentos inspiradores e discussões temáticas, na turma, sobre temas comuns aos alunos, existindo, para cada capítulo, um *Discussion guide* (ver anexo V), como suporte à sua exploração.

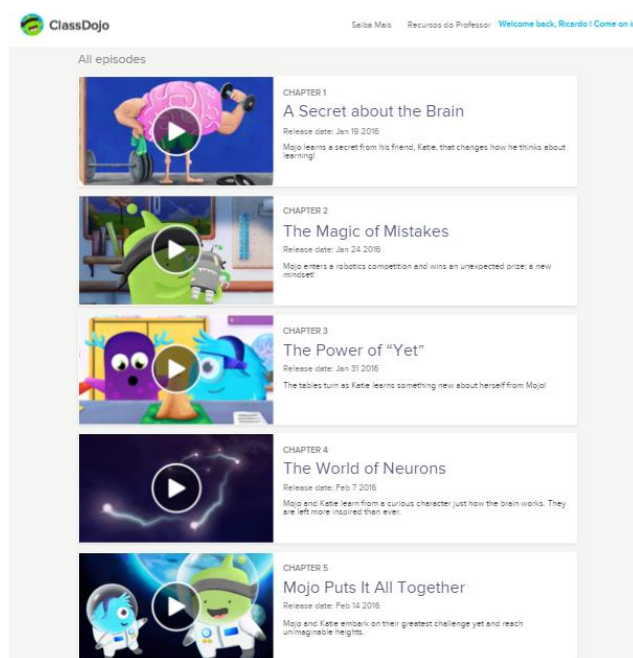


Figura 7 - Capítulos das *Big Ideas* abordados com os alunos (que podem ser consultados em: <https://www.classdojo.com/pt-pt/bigideas/?redirect=true#IOaFwwLyTRo>)

4.6.2.2. Procedimentos adotados no domínio da produção escrita de textos narrativos

Na elaboração da documentação escrita elaborada para o aluno F, para a produção de textos narrativos, foram tidas em conta as três fases da dimensão textual, enunciadas no modelo de Hayes e Flower (1980) e reforçadas por Barbeiro e Pereira (2007), nomeadamente a planificação, a textualização e a revisão.

Assim, e tendo em conta a revisão da literatura consultada e as características do aluno F, foi elaborada uma documentação de trabalho, no âmbito da produção escrita de textos narrativos e em estreita colaboração com a ferramenta ClassDojo, que auxiliasse o aluno na produção textual e promovesse a aquisição de procedimentos e de estratégias adequadas, favorecendo a autonomia do aluno na produção de textos narrativos.

Descrição dos procedimentos implementados no desenvolvimento de todos textos narrativos propostos, ao aluno F, com intervenção metodológica:

Em todos os textos narrativos solicitados, inicialmente, foi feita uma ativação de conhecimentos do tema a trabalhar, através da leitura e interpretação dos textos propostos no Caderno 1, da prova-modelo selecionada, do livro *“Preparar as Provas Finais 2015 – Português/Matemática 1.º Ciclo do Ensino Básico 4.º ano”*. Este trabalho inicial (leitura e interpretação do caderno 1) foi realizado, numa primeira fase, individualmente por todos os alunos e, após o término do referido caderno, foi efetuada uma exploração do mesmo, através de uma correção conjunta, onde se explorou os textos trabalhados e a interpretação dos mesmos.

Na realização do Caderno 2 (produção textual de texto narrativo), o aluno F iniciava o seu trabalho por ler atentamente a proposta de escrita apresentada e as indicações facultadas, nas quais lhe era referido que seriam condições essenciais para efetuar corretamente o seu trabalho.

Após leitura das instruções auxiliares de escrita, o aluno F começava o seu trabalho por consultar a sua documentação de escrita (ver anexo 5), composta por: planificação de texto narrativo; quadro com vocabulário enriquecedor de textos; lista de expressões a utilizar na introdução, desenvolvimento e conclusão; revisão do texto narrativo e avaliação do trabalho desenvolvido.

O aluno F preenchia, de seguida, a planificação do texto narrativo, começando por atribuir um título ao seu texto (também poderia fazê-lo mais tarde), atendendo à proposta de escrita sugerida, e por responder às questões: *“Quando?”*; *“Quem?”*; e *“Onde?”*, para definir o tempo, as personagens e o espaço onde iria decorrer a sua narrativa.

No que respeita ao preenchimento dos campos relativos ao desenvolvimento da história, o aluno F tinha de responder às questões solicitadas, de forma a desenvolver a ação e os acontecimentos da sua narrativa, respondendo às perguntas: “*O que pretendia/desejava a(s) personagem(ns)?*”; “*O que se passou/aconteceu?*”; “*Quem ou o que ajudou a(s) personagem(ns) e de que forma o fez?*”

Na que respeita à conclusão, o aluno tinha de imaginar um desenlace para o seu texto, respondendo à questão: “*Como terminou a história?*” e apresentando uma moral para a sua história, caso se justificasse.

Após concluir a planificação do texto, o aluno iniciava a textualização na folha (destinada para o efeito) do livro “*Preparar as Provas Finais 2015 – Português/Matemática 1.º Ciclo do Ensino Básico 4.º ano*”, recorrendo, para tal, à planificação elaborada, ao quadro com vocabulário enriquecedor de textos e à listagem de expressões (conectores/articuladores discursivos) a utilizar na introdução, desenvolvimento e conclusão.

Na fase da revisão do texto produzido, o aluno F relia o texto criado e verificava todas as questões presentes no quadro apresentado, assinalando nas colunas “Sim” ou “Não”, com um X, as respostas às questões colocadas, após verificação das mesmas no texto elaborado, mencionando nas linhas abaixo do quadro (elaboradas para o efeito), caso tivesse assinalado com X nalgum campo da coluna “Não”, o que necessitava de acrescentar para melhorar o seu texto.

Na autoavaliação e heteroavaliação do trabalho desenvolvido, foi efetuada uma reflexão em conjunto (PTT e aluno F), recorrendo, para tal, à ferramenta ClassDojo e à respetiva atribuição de pontuação na aplicação (recorrendo sempre aos feedbacks positivos), caso se justificasse. O aluno pintava, de seguida, estrelas (de 1 a 5), de acordo com o que considerava que tinha sido o seu desempenho nesse trabalho em específico. Referia, posteriormente, oralmente e por escrito, com auxílio do PTT na expressão de ideias (caso necessitasse) os aspetos positivos e os aspetos a melhorar relativamente ao trabalho desenvolvido.

O textos elaborados foram todos realizados com recurso a cronómetro (da ClassDojo), sendo que deveriam respeitar, de preferência, o tempo estipulado para o Caderno 2 (30 minutos, com tolerância de 10 minutos),

CAPÍTULO 5: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. Apresentação e discussão dos resultados do domínio comportamental

5.1.1. Análise das fichas de registo de frequência de comportamentos do aluno F, aplicadas nos três momentos de observação

Para aferir, determinar e medir, com a maior objetividade, consistência e rigor possíveis, os comportamentos perturbadores/destabilizadores evidenciados pelo aluno F em contexto de sala de aula, foi formulada pelo autor do estudo, após revisão da literatura, uma ficha de registo de observação de comportamentos, adaptada de Lopes e Rutherford (2001), tendo por base Estrela, A. (1990). A ficha de registo elaborada permitiu registar, com objetividade, o número (frequência) de comportamentos perturbadores manifestados pelo aluno F, no primeiro período da manhã, entre as 9h e as 10h, na aula de Português. Além de registar a frequência que ocorreram os comportamentos, considerou-se pertinente e importante fazer observações descritivas dos momentos observados, contextualizando-os e especificando os acontecimentos.

Decidiu-se, então, estabelecer três momentos de observação, com recurso ao instrumento de medida referenciado, sendo que o 1.º momento de observação foi realizado na semana de 4 a 8 de janeiro, sem qualquer intervenção metodológica e os dois momentos seguintes, com implementação de uma estratégia de modificação de comportamento, nomeadamente a utilização regular e permanente da ferramenta ClassDojo.

Após análise das fichas de registo de frequência de comportamentos observados no 1.º momento de observação, foram selecionados os comportamentos (inadequados) mais frequentes que tiveram uma ocorrência igual ou superior a 5 vezes, nomeadamente: tirar “macacos” do nariz durante um período superior a 5 segundos (observado 13 vezes); rir-se sozinho sem motivo aparente (observado 9 vezes); espreguiçar (observado 9 vezes); bocejar (observado 8 vezes); olhar para o trabalho de um colega numa tentativa de copiar (observado 7 vezes); responder na

vez de um colega (observado 6 vezes); sentar-se em cima de uma perna na sua cadeira (observado 5 vezes); roer a T-shirt (observado 5 vezes) e distrair-se com colegas (observado 5 vezes).

Como foi referido anteriormente, a ferramenta ClassDojo foi a estratégia implementada, com a intencionalidade de o aluno F assumir uma melhoria dos seus comportamentos na sala de aula e de se empenhar e motivar para as aprendizagens (tendo esta ferramenta sido utilizada com toda a turma do 4.º ano), tendo-se vindo a revelar um regulador comportamental muito eficaz. Com a metodologia adotada pretendeu-se, principalmente, diminuir, no aluno, a frequência de comportamentos impróprios, aumentar os comportamentos desejados, incentivando e motivando o aluno para o fazer (com mecanismos próprios da ClassDojo) e manter esses comportamentos adequados ao longo do tempo e em diferentes contextos educativos.

Com a implementação da ferramenta ClassDojo foi possível verificar, no 2.º momento de observação, de 15 a 19 de fevereiro, uma diminuição significativa da frequência de todos os comportamentos mais observados no 1.º momento de observação, nomeadamente: tirar “macacos” do nariz durante um período superior a 5 segundos (diminuindo de 13 para 8 vezes); rir-se sozinho sem motivo aparente (diminuindo de 9 para 4 vezes); espreguiçar (diminuindo de 8 para 5 vezes); bocejar (diminuindo de 8 para 6 vezes); olhar para o trabalho de um colega numa tentativa de copiar (diminuindo de 7 para 3 vezes); responder na vez de um colega (diminuindo de 6 para 5 vezes); sentar-se em cima de uma perna na sua cadeira (diminuindo de 5 para 3 vezes); roer a T-shirt (diminuindo de 5 para 2 vezes) e distrair-se com colegas (diminuindo de 5 para 4 vezes). No decréscimo de comportamentos observados, destaca-se: tirar “macacos” do nariz durante um período superior a 5 segundos (tendo tido uma diminuição de 5 frequências); rir-se sozinho sem motivo aparente (tendo tido uma diminuição de 5 frequências); e olhar para o trabalho de um colega numa tentativa de copiar (tendo tido uma diminuição de 4 frequências). Os dados referidos sobre o 2.º momento de observação podem ser constatados na grelha elaborada, tendo por base os registos de frequência utilizados (ver em anexo) e no gráfico.

Relativamente ao 3.º momento de observação, de 7 a 11 de março, que também contou com a utilização regular da ferramenta ClassDojo, constatou-se uma nova diminuição significativa da frequência de todos os comportamentos mais

observados no 1.º momento de observação, nomeadamente: tirar “macacos” do nariz durante um período superior a 5 segundos (diminuindo de 8 vezes, verificado na 2.ª observação, para 5 vezes); rir-se sozinho sem motivo aparente (diminuindo de 4 vezes, verificado na 2.ª observação, para 3 vezes); espreguiçar (diminuindo de 5 vezes, verificado na 2.ª observação, para 3 vezes); bocejar (diminuindo de 6 vezes, verificado na 2.ª observação, para 4 vezes); olhar para o trabalho de um colega numa tentativa de copiar (diminuindo de 3 vezes, verificado na 2.ª observação, para 2 vezes); responder na vez de um colega (diminuindo de 5 vezes, verificado na 2.ª observação, para 2 vezes); sentar-se em cima de uma perna na sua cadeira (diminuindo de 3 vezes, verificado na 2.ª observação, para 2 vezes); roer a T-shirt (diminuindo de 2 vezes, verificado na 2.ª observação, para 0 vezes) e distrair-se com colegas (diminuindo de 4 vezes, verificado na 2.ª observação, para 3 vezes). No decréscimo de comportamentos observados, destaca-se: tirar “macacos” do nariz durante um período superior a 5 segundos (tendo tido uma diminuição de 3 frequências); responder na vez de um colega (tendo tido uma diminuição de 3 frequências); e roer a T-shirt (tendo-se verificado uma anulação completa do referido comportamento). Os dados referidos sobre o 3.º momento de observação podem ser constatados no quadro 4, tendo por base os registos de observação de frequência de comportamentos utilizados (ver em anexo VII) e no gráfico 1.

Comportamentos mais observados no aluno F	1.º momento de observação 4/01 a 8/01	2.º momento de observação 15/02 a 19/02	3.º momento de observação 7/03 a 11/03
Tirar “macacos” do nariz durante um período superior a 5 segundos.	13	8	5
Rir-se sozinho sem motivo aparente.	9	4	3
Espreguiçar.	9	5	3
Bocejar.	8	6	4
Olhar para o trabalho de um colega numa tentativa de copiar.	7	3	2
Responder na vez de um colega.	6	5	2
Roer a T-shirt.	5	2	0
Sentar-se em cima de uma perna na sua cadeira.	5	3	2
Distrair-se com colegas.	5	4	3

Quadro 4 – Comportamentos mais observados no aluno F nos 3 momentos de observação efetuados (com e sem intervenção metodológica)

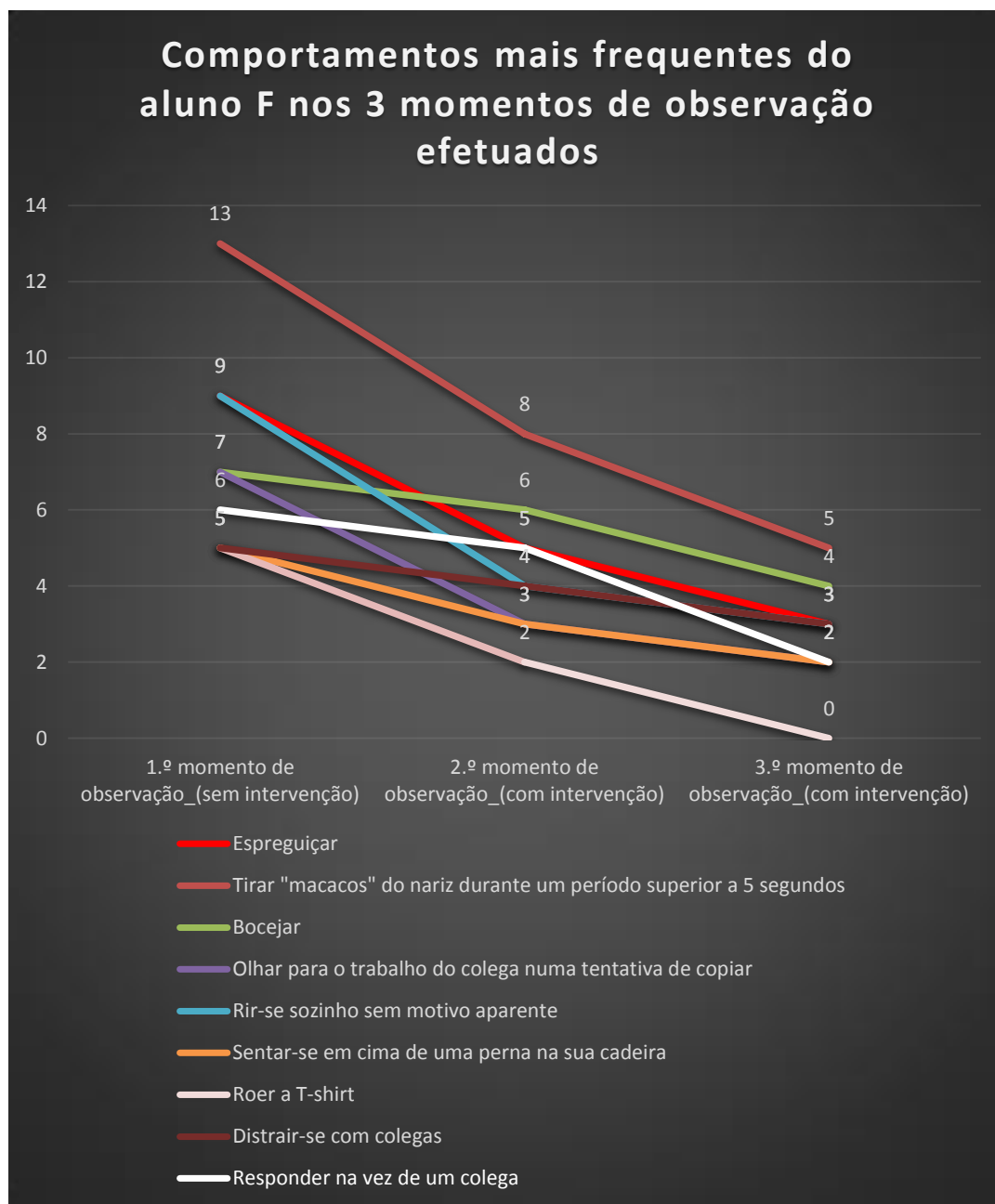


Gráfico 1 – Comportamentos mais observados no aluno F nos 3 momentos de observação efetuados (com e sem intervenção metodológica)

5.2. Apresentação e discussão dos resultados do domínio da produção escrita de textos narrativos

5.2.1. Análise individualizada dos textos narrativos elaborados

- **Texto: “A viagem” - texto realizado sem intervenção metodológica a 18 de janeiro (ver anexo VIII)**

Observações do Professor Titular de Turma para o aluno (registadas na documentação de trabalho e transmitidas oralmente ao aluno após a correção efetuada):

“Na proposta escrita deverias ter inventado situações vivenciadas pelas andorinhas na viagem, imaginando acontecimentos e uma ação para a história e descrevendo com maior rigor os lugares por onde passaram e o que viram. Deverias, igualmente, ter usado 90 palavras, no mínimo, para a tua produção textual, de forma a transmitires com coerência as ideias e a sequência lógica da tua história.

No desenvolvimento do teu trabalho deves melhorar a caligrafia, gerindo convenientemente o espaço presente na folha de trabalho, e a ortografia e conjugação correta dos teus verbais das tuas frases.

Além de ser importante planificares o teu texto, antes de o elaborares, deves, também, efetuar uma revisão do mesmo, após o concluíres, apercebendo-te do que está em falta e que pode aperfeiçoar a narrativa. Poderias ter aplicado um vocabulário diversificado, usando conetores que liguem apropriadamente as frases, enriquecendo, deste modo, o teu texto, dando-lhe mais sentido, coesão e organização.”

Descrição do processo de escrita do texto “A viagem”:

Inicialmente, o aluno efetuou a leitura e interpretação dos textos propostos no Caderno 1 da prova-modelo 1 do livro *“Preparar as Provas Finais 2015 – Português/Matemática 1.º Ciclo do Ensino Básico 4.º ano”*. O trabalho foi realizado individualmente pelo aluno, sem interferência e correção por parte do professor.

Na realização do Caderno 2 (produção escrita), o aluno F iniciou o seu trabalho por ler a proposta de escrita apresentada e as indicações facultadas, nas quais lhe foi referido que seriam condições essenciais para efetuar corretamente o seu trabalho.

Após leitura das instruções auxiliares de escrita, o aluno F desenvolveu o seu trabalho autonomamente, sem recurso a qualquer material/documentação de apoio, tendo apenas como guia orientador o enunciado escrito do Caderno 2. Quando terminou a sua produção textual o aluno releu o seu trabalho, a pedido do professor, e efetuou as correções que considerou necessárias.

O trabalho foi proposto a toda a turma e os restantes alunos seguiram os mesmos procedimentos, atendendo ao tempo disponível em cada caderno de trabalho.

O texto foi terminado dentro do tempo previsto no Caderno 2, não sendo necessária a tolerância (30 minutos. Tolerância:10 minutos).

- **Texto I: “O ouriço-cacheiro no recreio da escola” - texto realizado com intervenção metodológica a 25 de janeiro (ver anexo IX)**

Observações do Professor Titular de Turma para o aluno (registadas na documentação de trabalho e transmitidas oralmente ao aluno após a correção efetuada):

“Considero que atingiste os objetivos traçados para o desafio proposto e que evoluíste no domínio da produção escrita. Como referiste na tua autoavaliação, é importante melhorar a caligrafia e a apresentação dos teus trabalhos, afiando o lápis e desenhando as letras com mais cuidado e precisão. A ortografia (erros) também têm de ser trabalhada, de forma a melhorares a tua escrita e, conseqüentemente, os teus textos.

Na minha opinião, realizaste um bom trabalho, cumprindo as instruções facultadas no enunciado escrito e efetuaste, devidamente, a revisão do teu texto, apercebendo-te do que estava em falta e que podia aperfeiçoar a tua narrativa.

Aplicaste vocabulário e expressões presentes nas listas fornecidas e enriqueceste o teu texto, dando-lhe mais sentido, coesão e organização.

Deves continuar empenhado e concentrado nas tuas próximas produções escritas.”

Descrição do processo de escrita do texto “O ouriço-cacheiro no recreio da escola”:

Inicialmente foi feita uma ativação de conhecimentos do tema a trabalhar, através da leitura e interpretação dos textos propostos no Caderno 1 da prova-modelo 2 do livro *“Preparar as Provas Finais 2015 – Português/Matemática 1.º Ciclo do Ensino Básico 4.º ano”*. O trabalho foi realizado, numa primeira fase, individualmente pelos alunos e, após o término do caderno 1, foi efetuada uma exploração do mesmo, através de uma correção conjunta, onde se explorou os textos trabalhados e a interpretação dos mesmos.

Na realização do Caderno 2 (produção escrita), o aluno F iniciou o seu trabalho por ler atentamente a proposta de escrita apresentada e as indicações facultadas, nas quais lhe foi referido que seriam condições essenciais para efetuar corretamente o seu trabalho.

Após leitura das instruções auxiliares de escrita, o aluno F começou o seu trabalho por consultar a sua documentação de escrita (composta por: planificação de texto narrativo; quadro com vocabulário enriquecedor de textos; lista de expressões a utilizar na introdução, desenvolvimento e conclusão; revisão do texto narrativo e avaliação do trabalho desenvolvido).

O aluno F preencheu, de seguida, a planificação do texto narrativo, começando por atribuir um título ao seu trabalho, atendendo à proposta de escrita sugerida, e por responder às questões: *Quando?*, *Quem?* e *Onde?*, para definir o tempo, as personagens e o espaço onde iria decorrer a sua narrativa. Nesta fase, o aluno sentiu uma ligeira dificuldade em distinguir os conceitos de *tempo* e de *espaço*, tendo sido auxiliado no tratamento dessa dúvida.

No que respeita ao preenchimento dos campos relativos ao desenvolvimento da história, o aluno F apresentou ideias condizentes com o que lhe foi questionado, porém necessitou de auxílio no desenvolvimento das suas ideias, na articulação das

mesmas e na sequencialização de acontecimentos, sendo notório a dificuldade que apresenta na imaginação de situações que não são evidentes e concretas. No entanto, pedindo ao aluno para imaginar o espaço exterior da sua escola (recreio), o aluno F apresentou ideias assertivas e que lhe permitiram desenvolver a planificação da sua narrativa. De realçar que o aluno ficou motivado após feedbacks positivos, da parte do PTT, às suas respostas, demonstrando mais envolvimento neste processo de escrita a partir desse momento. Na questão: *“Quem ou o que ajudou a(s) personagem(ns) e de que forma o fez?”* foi necessário auxiliar o aluno no pensamento de uma situação imaginária, colocando-lhe algumas questões promotoras de desencadeamento de respostas, como: *“Então, um colega queria enganar-te, dizendo que outro ouriço-cacheiro estava nas árvores e quem é que te pode ter ajudado, nesse momento, a perceber que isso não era verdade?”*

Na conclusão, foi preciso pedir ao aluno que consultasse as instruções presentes no enunciado do texto e que verificasse se tinha respeitado todas, colocando certos (vistos) à medida que tal situação se constatasse. Nesse processo, apercebeu-se que faltava atribuir uma idade ao ouriço-cacheiro e indicar os seus alimentos preferidos e os lugares onde ele gostaria mais de passear durante a noite, preenchendo, de seguida, a planificação do seu texto com essas informações.

Após concluir a planificação do texto, o aluno encontrava-se satisfeito e pelo seu esforço e dedicação foram-lhe atribuídos pontos de “Persistência” na ClassDojo (2 pontos) pelo seu empenho e resiliência.

Posteriormente, o aluno F iniciou a textualização na folha (destinada para o efeito) do livro *“Preparar as Provas Finais 2015 – Português/Matemática 1.º Ciclo do Ensino Básico 4.º ano”*, recorrendo, para tal, à planificação elaborada, ao quadro com vocabulário enriquecedor de textos e à listagem de expressões (conectores/articuladores discursivos) a utilizar na introdução, desenvolvimento e conclusão.

Nesta fase do trabalho, o aluno F demonstrou facilidade em transpor as informações organizadas na planificação previamente realizada, revelando fluidez e segurança neste processo. Para enriquecer o seu texto e dar-lhe encadeamento e sentido, foi referido que deveria usar expressões (conectores) nas três partes da narrativa, sendo que poderia usar outras expressões, se assim o entendesse, que não

constassem na listagem apresentada. Deste modo, na introdução, o aluno F decidiu iniciar a sua história por “*No dia 24 de janeiro de 2016...*”, por considerar que as expressões da listagem não se enquadravam no início da sua história, no desenvolvimento empregou duas expressões presentes na listagem fornecida “*Mais tarde...*” e “*Passado algum tempo...*” e na conclusão utilizou a expressão “*Por último...*” para terminar o seu texto. O aluno, na criação deste texto, sentiu algumas dificuldades em caracterizar as personagens e lugares, apoiando-se no quadro com vocabulário enriquecedor de textos (contendo adjetivos caracterizadores de personagens e de lugares).

Na fase da revisão do texto produzido, o aluno F releu o texto criado e verificou todas as questões presentes no quadro apresentado, colocando “Sim” em todas as questões, após verificação das mesmas no texto elaborado. Todavia, na questão “*Definiste e caracterizaste as tuas personagens?*” o aluno, com a ajuda do PTT, percebeu que não tinha caracterizado todas as personagens, o que o levou a colocar um certo com um traço (incompleto) e a mencionar nas linhas abaixo do quadro (elaboradas para o efeito) o que necessitava de acrescentar para melhorar o seu texto.

Na avaliação do trabalho desenvolvido, efetuou-se uma reflexão em conjunto entre o aluno e o PTT e fez-se a posterior a avaliação na ClassDojo, onde se considerou que o aluno merecia os feedbacks positivos: “persistência” (2 pontos), “produção escrita” (3 pontos) e “sentido de organização” (2 pontos), obtendo um total de 7 pontos. O aluno pintou, de seguida, três estrelas (de 1 a 5), considerando que fez um bom trabalho, mas que podia fazer ainda melhor numa próxima. Os aspetos positivos que mencionou foram: “*O trabalho correu bem porque eu fiz as regras.*” e os aspetos a melhorar foram: “*Melhorar os erros, a caracterização das personagens e a letra (afiar o lápis).*”.

O texto não foi terminado dentro do tempo previsto no Caderno 2 (30 minutos. Tolerância:10 minutos), ultrapassando 10 minutos da tolerância.

- **Texto II: “O Ruy no acampamento dos ciganos” - texto realizado com intervenção metodológica a 1 de fevereiro (ver anexo X)**

Observações do Professor Titular de Turma para o aluno (registadas na documentação de trabalho e transmitidas oralmente ao aluno após a correção efetuada):

“Realizaste um bom trabalho, tendo respeitado as indicações facultadas e atingido os objetivos para a proposta escrita apresentada. Demonstraste melhorias significativas ao nível da ortografia, da caligrafia e da apresentação do texto, evidenciando, uma escrita mais organizada e cuidada. Aplicaste vocabulário e expressões presentes nas listas fornecidas e enriqueceste o teu texto, dando-lhe mais sentido, coesão e coerência. Após terminar o texto, efetuaste, devidamente, a revisão do teu texto, tentando perceber o que estava em falta e que podia aperfeiçoar a narrativa.

Deves continuar motivado, empenhado e concentrado nas tuas próximas produções escritas e nunca desistir, mesmo que encontres dificuldades na realização do teu trabalho.”

Descrição do processo de escrita do texto “O Ruy no acampamento dos ciganos”:

Inicialmente foi feita uma ativação de conhecimentos do tema a trabalhar, através da leitura e interpretação dos textos propostos no Caderno 1 da prova-modelo 3 do livro *“Preparar as Provas Finais 2015 – Português/Matemática 1.º Ciclo do Ensino Básico 4.º ano”*. O trabalho foi efetuado, numa primeira fase, individualmente pelos alunos e, após o término do caderno 1, foi efetuada uma exploração do mesmo, através de uma correção conjunta, onde se explorou os textos trabalhados e a interpretação dos mesmos.

Na realização do Caderno 2 (produção escrita), o aluno F iniciou o seu trabalho por ler com atenção a proposta de escrita apresentada e as indicações facultadas, nas quais lhe foi referido que seriam condições essenciais para efetuar corretamente o seu trabalho.

Após leitura das instruções auxiliares de escrita, o aluno F começou por consultar a sua documentação de escrita (composta por: planificação de texto narrativo; quadro com vocabulário enriquecedor de textos; lista de expressões a utilizar na introdução, desenvolvimento e conclusão; revisão do texto narrativo e avaliação do trabalho desenvolvido).

O aluno F preencheu, de seguida, a planificação do texto narrativo, começando por atribuir um título ao seu trabalho, atendendo à proposta de escrita sugerida, e por responder às questões: *Quando?*, *Quem?* e *Onde?*, para definir o tempo, as personagens e o espaço onde iria decorrer a sua narrativa, demonstrando maior desenvoltura e autonomia na execução desta tarefa, derivado do conhecimento que já possuía do documento. Nesta fase, o aluno sentiu uma ligeira dificuldade em distinguir os conceitos de *tempo* e de *espaço*, tendo sido auxiliado no tratamento dessa dúvida.

No que respeita ao preenchimento dos campos relativos ao desenvolvimento da história, o aluno F apresentou ideias condizentes com o que lhe foi questionado, todavia necessitou de auxílio no desenvolvimento das suas ideias, na articulação das mesmas e na sequencialização de acontecimentos, sendo notório a dificuldade que apresenta na imaginação de situações que não são evidentes e concretas. No entanto, na questão: “*Quem ou o que prejudicou/dificultou a(s) personagem(ns) e de que forma o fez?*” foi necessário auxiliar o aluno no pensamento de uma situação imaginária, colocando-lhe algumas questões promotoras de desencadeamento de respostas, como: “*Quem poderá ter dificultado o Ruy quando estava na carroça? O que poderá ter acontecido?*”. Após ajuda na orientação do pensamento e do discurso nesta questão, foi necessário, ainda, apoiar o aluno na questão seguinte: “*Quem ou o que ajudou a(s) personagem(ns) e de que forma o fez?*”, principalmente na parte que se refere à forma como se ajudou o Ruy. Na conclusão, foi solicitado ao aluno que consultasse as instruções presentes no enunciado do texto e que verificasse se tinha respeitado todas, colocando certos (vistos) à medida que tal situação se constatasse, tendo feito esse procedimento com concentração, reflexão e ponderação.

Após concluir a planificação do texto, o aluno encontrava-se satisfeito e, pelo seu empenho e resiliência, foram-lhe atribuídos pontos de “Persistência” na ClassDojo (2 pontos).

Posteriormente, o aluno F iniciou a textualização na folha (destinada para o efeito) do livro *“Preparar as Provas Finais 2015 – Português/Matemática 1.º Ciclo do Ensino Básico 4.º ano”*, recorrendo, para tal, à planificação elaborada, ao quadro com vocabulário enriquecedor de textos e à listagem de expressões (conectores/articuladores discursivos) a utilizar na introdução, desenvolvimento e conclusão.

Nesta fase do trabalho, o aluno F demonstrou facilidade em transpor as informações organizadas na planificação previamente realizada, revelando fluidez e segurança neste processo. Para enriquecer o seu texto e dar-lhe encadeamento e sentido, foi referido que deveria usar expressões (conectores) nas três partes da narrativa, sendo que poderia usar outras expressões, se assim o entendesse, que não constassem na listagem apresentada. Deste modo, na introdução o aluno F decidiu iniciar a sua história por *“Certo dia, numa tarde de Sol...”*, aproveitando uma expressão existente, mas completando-a, no desenvolvimento empregou uma expressão presente na listagem fornecida *“Posteriormente...”* e, na conclusão, utilizou a expressão *“Finalmente...”* para terminar o seu texto. O aluno, na criação deste texto, apoiou-se, também, no quadro com vocabulário enriquecedor de textos (contendo adjetivos caracterizadores de personagens e de lugares), para caracterizar as personagens e lugares, sentindo facilidade e demonstrando empenho neste processo.

Na fase da revisão do texto produzido, o aluno F releu o texto criado e verificou todas as questões presentes no quadro apresentado, colocando “Sim” em todas as questões, após verificação das mesmas no texto elaborado.

Na avaliação do trabalho desenvolvido, existiu uma reflexão em conjunto entre o aluno e o PTT e fez-se a posterior a avaliação na ClassDojo, onde se considerou que o aluno merecia os feedbacks positivos: “persistência” (2 pontos), “trabalho” (2 pontos) e “sentido de organização” (2 pontos), obtendo um total de 6 pontos. O aluno pintou, de seguida, quatro estrelas (de 1 a 5), considerando que fez um bom trabalho e que tinha melhorado em relação ao trabalho anterior. Os aspetos positivos que mencionou foram: *“Foram mais de 90 palavras, as ideias foram bem organizadas e dei uns bons nomes e caracterizei-os.”* e os aspetos a melhorar foram: *“Afiar o lápis e ter mais ideias”*.

O texto foi terminado dentro do tempo previsto no Caderno 2 (30 minutos. Tolerância:10 minutos).

- **Texto III: “Situações difíceis” - texto realizado com intervenção metodológica a 15 de fevereiro (ver anexo XI)**

Observações do Professor Titular de Turma para o aluno (registadas na documentação de trabalho e transmitidas oralmente ao aluno após a correção efetuada):

“Manifestas evolução no teu trabalho, empenhando-te por melhorar aspetos referenciados nos trabalhos anteriores.

Atingiste os objetivos traçados para este desafio de escrita, cumprindo as instruções apresentadas no enunciado escrito. Como referiste na tua autoavaliação, aplicaste um vocabulário diversificado e adequado, respondendo assertivamente às perguntas presentes na planificação de texto, sendo importante, contudo, tentar imaginar situações para o teu texto, tendo em conta o que é solicitado. Deves continuar a tentar melhorar a caligrafia e a apresentação do teu trabalho, desenhando as letras com mais cuidado e precisão. A ortografia (erros) também têm de ser trabalhada, de forma a melhorares a tua escrita e, conseqüentemente, a qualidade dos teus textos.

Na minha opinião, realizaste um bom trabalho, cumprindo as instruções facultadas no enunciado escrito e efetuaste, devidamente, a revisão do teu texto. Aplicaste vocabulário e expressões presentes nas listas fornecidas e enriqueceste o teu texto, dando-lhe mais sentido, coesão e organização.

Deves continuar empenhado e concentrado nas tuas próximas produções escritas.”

Descrição do processo de escrita do texto “Situações difíceis”:

Inicialmente foi feita uma ativação de conhecimentos do tema a trabalhar, através da leitura e interpretação dos textos propostos Caderno 1 da prova final de Português, realizada 2.ª fase do ano letivo 2014/2015, do livro “*Preparar as Provas*

Finais 2015 – Português/Matemática 1.º Ciclo do Ensino Básico 4.º ano”. O trabalho foi realizado, numa primeira fase, individualmente pelos alunos e, após o término do caderno 1, foi efetuada uma exploração do mesmo, através de uma correção conjunta, onde se explorou os textos trabalhados e a interpretação dos mesmos.

Na realização do Caderno 2 (produção escrita), o aluno F iniciou o seu trabalho por ler atentamente a proposta de escrita apresentada e as indicações facultadas, nas quais lhe foi referido que seriam condições essenciais para efetuar corretamente o seu trabalho.

Após leitura das instruções auxiliares de escrita, o aluno F começou o seu trabalho por consultar a sua documentação de escrita (composta por: planificação de texto narrativo; quadro com vocabulário enriquecedor de textos; lista de expressões a utilizar na introdução, desenvolvimento e conclusão; revisão do texto narrativo e avaliação do trabalho desenvolvido).

O aluno F preencheu, de seguida, a planificação do texto narrativo, começando por atribuir um título ao seu trabalho, atendendo à proposta de escrita sugerida, e por responder às questões: *Quando?*, *Quem?* e *Onde?*, para definir o tempo, as personagens e o espaço onde iria decorrer a sua narrativa. Nesta fase, o aluno não sentiu quaisquer dificuldades, tendo recorrido a informações tratadas no Caderno 1 (ativação de conhecimentos realizada através da sua memória), relacionadas com o tema proposto.

No que respeita ao preenchimento dos campos relativos ao desenvolvimento da história, o aluno F apresentou ideias condizentes com o que lhe foi questionado, no entanto, necessitou de algum acompanhamento (transmissão de calma e de segurança) no desenvolvimento das suas ideias, na articulação das mesmas e na sequencialização de acontecimentos, sendo notório a dificuldade que apresenta na imaginação de situações que não são evidentes e concretas. De destacar a motivação apresentada pelo aluno após receber feedbacks positivos, da minha parte, às suas respostas, demonstrando mais envolvimento neste processo de escrita nesses momentos. Na questão: *“O que se passou/aconteceu?”* foi necessário auxiliar o aluno no pensamento de uma situação imaginária, colocando-lhe algumas questões promotoras de desencadeamento de respostas, como: *“O que é que achas que poderá*

ter acontecido que foi necessária, depois, a ajuda da Leontina?” e “Poderá ter sido algum familiar que precisou de ajuda?”.

Na conclusão, foi solicitado ao aluno que consultasse as instruções presentes no enunciado do texto e que verificasse se tinha respeitado todas, colocando certos (vistos) à medida que tal situação se constatasse, tendo feito esse procedimento com concentração e cuidado. Após concluir a planificação do texto, o aluno encontrava-se satisfeito e pelo seu empenho e dedicação foram-lhe atribuídos pontos de “Persistência” na ClassDojo (2 pontos) pelo seu empenho e resiliência.

Posteriormente, o aluno F iniciou a textualização na folha (destinada para o efeito) do livro *“Preparar as Provas Finais 2015 – Português/Matemática 1.º Ciclo do Ensino Básico 4.º ano”*, recorrendo, para tal, à planificação elaborada, ao quadro com vocabulário enriquecedor de textos e à listagem de expressões (conectores/articuladores discursivos) a utilizar na introdução, desenvolvimento e conclusão.

Nesta fase do trabalho, o aluno F demonstrou facilidade em transpor as informações organizadas na planificação previamente realizada, revelando fluidez e segurança neste processo. Para enriquecer o seu texto e dar-lhe encadeamento e sentido, foi referido que deveria usar expressões (conectores) nas três partes da narrativa, sendo que poderia usar outras expressões, se assim o entendesse, que não constassem na listagem apresentada. Deste modo, na introdução o aluno F decidiu iniciar a sua história por *“Numa tarde de outono...”*, por considerar que as expressões da listagem não se enquadravam no início da sua história, no desenvolvimento empregou duas expressões presentes na listagem fornecida *“Em seguida...”* e *“Então, logo que...”* e na conclusão utilizou a expressão *“Para terminar...”* para concluir o seu texto. O aluno, na criação deste texto, já sentiu menos dificuldades do que nos dois primeiros textos em caracterizar as personagens e lugares, apoiando-se no quadro com vocabulário enriquecedor de textos (contendo adjetivos caracterizadores de personagens e de lugares).

Na fase da revisão do texto produzido, o aluno F releu o texto criado e verificou todas as questões presentes no quadro apresentado, colocando “Sim” em todas as questões, após verificação das mesmas no texto elaborado, menos na questão: *“Usaste os sinais de pontuação de forma correta?”*, assinalando “Não”.

Assim, nas linhas disponíveis para esse efeito, o aluno referiu o que necessitava de fazer para melhorar esse aspeto, mencionando que precisava de “melhorar o uso de vírgulas nas frases”.

Na avaliação do trabalho desenvolvido, foi realizada uma reflexão em conjunto, entre o PTT e o aluno, procedendo-se à avaliação na ClassDojo, onde se considerou que o aluno merecia os feedbacks positivos: “postura” (2 pontos), “trabalho” (2 pontos) e “persistência” (2 pontos), obtendo um total de 6 pontos. O aluno pintou, de seguida, quatro estrelas (de 1 a 5), considerando que fez um bom trabalho, mas que podia fazer ainda melhor numa próxima. Os aspetos positivos que mencionou foram: “O trabalho correu bem porque eu fiz as regras.” e os aspetos a melhorar foram: “Melhorar os erros, a caracterização das personagens e a letra (afiar o lápis).

O texto foi terminado dentro do tempo previsto no Caderno 2 (30 minutos. Tolerância:10 minutos).

- **Texto IV: “O Gigante Egoísta” - texto realizado com intervenção metodológica a 22 de fevereiro (ver anexo XII)**

Observações do Professor Titular de Turma para o aluno (registadas na documentação de trabalho e transmitidas oralmente ao aluno após a correção efetuada):

“Continuas a apresentar progressos no teu trabalho, empenhando-te por melhorar aspetos mencionados nos textos anteriores.

Atingiste os objetivos traçados para este desafio de escrita, cumprindo as instruções apresentadas no enunciado escrito. Como referiste na tua autoavaliação, cumpreste as indicações apresentadas, imaginando e descrevendo as transformações que aconteceram no jardim após a entrada das crianças, com auxílio do professor, e incluístes um momento de diálogo entre o Gigante e uma das crianças. Como mencionaste, deves aplicar-te na ortografia, na utilização correta de parágrafos e na aplicação de regras de um diálogo.

Aplicaste um vocabulário variado e apropriado, sendo necessário incentivar-te a fazê-lo, para não repetires frequentemente as mesmas palavras, respondendo assertivamente às perguntas presentes na planificação de texto, sendo importante, contudo, tentar imaginar situações para o teu texto, tendo em conta o que é solicitado. Deves continuar a tentar melhorar a caligrafia e a apresentação do teu trabalho, desenhando as letras com mais cuidado e precisão. A ortografia também tem de ser trabalhada, de forma a melhorares a tua escrita e, consequentemente, a qualidade dos teus textos.

Na minha opinião, realizaste um bom trabalho, cumprindo as instruções facultadas no enunciado escrito e efetuaste, devidamente, a revisão do teu texto.

Deves continuar empenhado e concentrado nas tuas próximas produções escritas.”

Descrição do processo de escrita do texto “O Gigante Egoísta”:

Inicialmente, como habitual, foi feita uma ativação de conhecimentos do tema a trabalhar, através da leitura e interpretação dos textos propostos no Caderno 1 da prova-modelo 4 do livro *“Preparar as Provas Finais 2015 – Português/Matemática 1.º Ciclo do Ensino Básico 4.º ano”*. O trabalho foi realizado, numa primeira fase, individualmente pelos alunos e, após o término do caderno 1, foi efetuada uma exploração do mesmo, através de uma correção conjunta, onde se explorou os textos trabalhados e a interpretação dos mesmos.

Na realização do Caderno 2 (produção escrita), o aluno F iniciou o seu trabalho por ler atentamente a proposta de escrita apresentada e as indicações facultadas, nas quais lhe foi referido que seriam condições essenciais para efetuar corretamente o seu trabalho.

Após leitura das instruções auxiliares de escrita, o aluno F começou o seu trabalho por consultar a sua documentação de escrita (composta por: planificação de texto narrativo; quadro com vocabulário enriquecedor de textos; lista de expressões a utilizar na introdução, desenvolvimento e conclusão; revisão do texto narrativo e avaliação do trabalho desenvolvido).

O aluno F preencheu, de seguida, a planificação do texto narrativo, começando por atribuir um título ao seu trabalho, atendendo à proposta de escrita

sugerida, e por responder às questões: *Quando?*, *Quem?* e *Onde?*, para definir o tempo, as personagens e o espaço onde iria decorrer a sua narrativa, evidenciando autonomia na execução desta tarefa, derivado do conhecimento que já possuía do documento. Nesta fase, o aluno continuou a apresentar uma certa dificuldade em distinguir os conceitos de *tempo* e de *espaço*, tendo sido auxiliado no tratamento dessa questão.

No que respeita ao preenchimento dos campos relativos ao desenvolvimento da história, o aluno F apresentou ideias condizentes com o que lhe foi questionado, contudo, precisou de apoio na criação de situações e contextos abstratos, situação que foi superada com a consulta do quadro com vocabulário enriquecedor de textos (contendo adjetivos caracterizadores de personagens e de lugares). O aluno F também necessitou de auxílio no desenvolvimento e encadeamento das suas ideias, na articulação das mesmas e na sequencialização de acontecimentos, de forma de dar sentido lógico e coerente ao seu texto. Todavia, pedindo ao aluno para imaginar as transformações que poderiam ter ocorrido no jardim após a entrada das crianças no mesmo, o aluno F apresentou ideias pertinentes e assertivas que lhe permitiram desenvolver a planificação da sua narrativa. De realçar a motivação apresentada pelo aluno após receber feedbacks positivos, da minha parte, às suas respostas, demonstrando envolvimento neste processo de escrita nesses momentos. Na questão: *“Quem ou o que ajudou a(s) personagem(ns) e de que forma o fez?”* foi necessário auxiliar o aluno no pensamento de uma situação imaginária, colocando-lhe algumas questões promotoras de desencadeamento de respostas, como: *“No texto que leste, na parte B do caderno 1, quem teve um papel positivo na história e alegrou o jardim?”*

Na conclusão, foi preciso pedir ao aluno que tivesse calma e ponderação no término da sua história, pois tentava acabar o texto de uma forma abrupta e sem sentido, sendo necessário apoiá-lo no pensamento e ajudá-lo a arranjar uma conclusão lógica e relacionada com a temática e desenvolvimento do texto.

Após concluir a planificação do texto, o aluno encontrava-se satisfeito e motivado e pelo seu esforço e desempenho foram-lhe atribuídos pontos de “Persistência” na ClassDojo (2 pontos).

Posteriormente, o aluno F iniciou a textualização na folha (destinada para o efeito) do livro *“Preparar as Provas Finais 2015 – Português/Matemática 1.º Ciclo*

do Ensino Básico 4.º ano”, recorrendo, para tal, à planificação elaborada, ao quadro com vocabulário enriquecedor de textos e à listagem de expressões (conectores/articuladores discursivos) a utilizar na introdução, desenvolvimento e conclusão.

Nesta fase do trabalho, o aluno F demonstrou facilidade em transpor as informações organizadas na planificação previamente realizada, revelando fluidez e segurança neste processo. Para enriquecer o seu texto e dar-lhe encadeamento e sentido, foi referido que deveria usar expressões (conectores) nas três partes da narrativa, sendo que poderia usar outras expressões, se assim o entendesse, que não constassem na listagem apresentada. Deste modo, na introdução o aluno F decidiu iniciar a sua história por *“Numa manhã de inverno...”*, por considerar que as expressões da listagem não se enquadravam no início da sua história, no desenvolvimento empregou a expressão *“Depois de ter...”*, presente na listagem fornecida e na conclusão utilizou a expressão *“No final...”* para terminar o seu texto. O aluno, na criação deste texto, já sentiu menos dificuldades do que nos dois primeiros textos em caracterizar as personagens e lugares, apoiando-se no texto lido no Caderno 1 e no quadro com vocabulário enriquecedor de textos (contendo adjetivos caracterizadores de personagens e de lugares).

Na fase da revisão do texto produzido, o aluno F releu o texto criado e verificou todas as questões presentes no quadro apresentado, colocando “Sim” em todas as questões, após verificação das mesmas no texto elaborado.

Na avaliação do trabalho desenvolvido, refletimos em conjunto e iniciamos a avaliação pela pontuação na ClassDojo, onde considerámos que o aluno merecia os feedbacks positivos: “persistência” (2 pontos), “produção escrita” (3 pontos) e “cumprimento de regras” (3 pontos), obtendo um total de 8 pontos. O aluno pintou, de seguida, três estrelas (de 1 a 5), considerando que fez um bom trabalho, mas que podia melhorar num próximo trabalho. Os aspetos positivos que mencionou foram: *“Cumprir as indicações e imaginei que estava na história.”* e os aspetos a melhorar foram: *“Os erros, os parágrafos e os diálogos.”*

O texto foi terminado dentro do tempo previsto no Caderno 2 (30 minutos. Tolerância: 10 minutos).

- **Texto V: “A transformação da floresta” - texto realizado com intervenção metodológica a 29 de fevereiro (ver anexo XIII)**

Observações do Professor Titular de Turma para o aluno (registadas na documentação de trabalho e transmitidas oralmente ao aluno após a correção efetuada):

“Estou bastante satisfeito com o trabalho que realizaste, considerando que alcançaste os objetivos traçados para o desafio proposto. Como referiste na tua autoavaliação, fizeste um texto interessante e com qualidade, elaborando um diálogo com sentido e cumprindo as suas regras. É essencial estares sempre concentrado na execução das tuas tarefas e continuares a trabalhar a caligrafia e a apresentação dos teus trabalhos.

Na minha opinião, desenvolveste um trabalho muito positivo, ao longo de todos os momentos de produção escrita realizados, esforçando-te por cumprir as instruções facultadas nos enunciados escritos, planificando devidamente os teus textos e realizando a textualização e posterior revisão do teu trabalho. Aplicaste vocabulário diversos e expressões presentes nas listas fornecidas e enriqueceste, deste modo, os teus textos, dando-lhes mais sentido, coesão, organização e qualidade.

Deves manter sempre o empenho e a concentração nas tuas próximas produções escritas e efetuar os passos necessários na sua execução, recorrendo, devidamente, às etapas de planificação, textualização e revisão dos textos elaborados.”

Descrição do processo de escrita do texto “A transformação da floresta”:

Inicialmente, como procedimento, foi feita uma ativação de conhecimentos do tema a trabalhar, através da leitura e interpretação dos textos propostos no Caderno 1 da prova final de Português, realizada 1.ª fase do ano letivo 2014/2015, do livro *“Preparar as Provas Finais 2015 – Português/Matemática 1.º Ciclo do Ensino Básico 4.º ano”*. O trabalho foi realizado, numa primeira fase, individualmente pelos alunos e, após o término do caderno 1, foi efetuada uma exploração do mesmo,

através de uma correção conjunta, onde se explorou os textos trabalhados e a interpretação dos mesmos.

Na realização do Caderno 2 (produção escrita), o aluno F iniciou o seu trabalho por ler atentamente a proposta de escrita apresentada e as indicações facultadas, nas quais lhe foi referido que seriam condições essenciais para efetuar corretamente o seu trabalho.

Após leitura das instruções auxiliares de escrita, o aluno F começou o seu trabalho por consultar a sua documentação de escrita (composta por: planificação de texto narrativo; quadro com vocabulário enriquecedor de textos; lista de expressões a utilizar na introdução, desenvolvimento e conclusão; revisão do texto narrativo e avaliação do trabalho desenvolvido).

O aluno F preencheu, de seguida, a planificação do texto narrativo, começando por atribuir um título ao seu trabalho, atendendo à proposta de escrita sugerida, e por responder às questões: *Quando?*, *Quem?* e *Onde?*, para definir o tempo, as personagens e o espaço onde iria decorrer a sua narrativa, evidenciando total autonomia na execução desta tarefa, resultado do conhecimento que já possuía do documento e deste tipo de trabalho. Nesta fase, o aluno já não revelou dificuldade em distinguir os conceitos de *tempo* e de *espaço*.

No que respeita ao preenchimento dos campos relativos ao desenvolvimento da história, o aluno F apresentou ideias condizentes com o que lhe foi questionado, necessitando de algum suporte na estruturação do pensamento, notando-se, contudo, uma progressão no que respeita ao processo de desenvolvimento da história, atendendo às perguntas geradoras de ação/acontecimentos. O aluno F necessitou, assim, de algum auxílio na articulação e encadeamento das suas ideias, sendo que foi visível uma evolução nesta componente de criação. É de realçar a motivação e satisfação apresentada pelo aluno após receber feedbacks positivos, da minha parte, às suas respostas, demonstrando envolvimento neste processo de escrita nesses momentos. Na questão: *“O que pretendia/desejava a(s) personagem(ns)?”* foi necessário auxiliar o aluno no pensamento de uma situação imaginária, colocando-lhe algumas questões promotoras de desencadeamento de respostas, como: *“O que aconteceu ao pássaro durante o seu voo?”* e *“O que achas, então, queria o pássaro?”*.

Na conclusão, o aluno arranhou uma forma de terminar a história, autonomamente e com determinação, porém foi necessário auxiliar na estruturação frásica, de modo a se arranjar uma conclusão lógica e condizente com a temática e desenvolvimento do texto.

Após concluir a planificação do texto, o aluno encontrava-se entusiasmado e pelo seu esforço e desempenho foram-lhe atribuídos pontos de “Persistência” na ClassDojo (2 pontos) pelo seu empenho e resiliência.

Posteriormente, o aluno F iniciou a textualização na folha (destinada para o efeito) do livro *“Preparar as Provas Finais 2015 – Português/Matemática 1.º Ciclo do Ensino Básico 4.º ano”*, recorrendo, para tal, à planificação elaborada, ao quadro com vocabulário enriquecedor de textos e à listagem de expressões (conectores/articuladores discursivos) a utilizar na introdução, desenvolvimento e conclusão.

Nesta fase do trabalho, o aluno F demonstrou facilidade em transpor as informações organizadas na planificação previamente realizada, revelando fluidez e segurança neste processo. Para enriquecer o seu texto e dar-lhe encadeamento e sentido, foi referido que deveria usar expressões (conectores) nas três partes da narrativa, sendo que poderia usar outras expressões, se assim o entendesse, que não constassem na listagem apresentada. Deste modo, na introdução o aluno F decidiu iniciar a sua história por *“Numa tarde de primavera...”*, por considerar que as expressões da listagem não se enquadravam no início da sua história, no desenvolvimento empregou as expressões *“Então, logo que...”* e *“O tempo foi passando...”*, presentes na listagem fornecida e na conclusão utilizou a expressão *“No final...”* para terminar o seu texto. O aluno, na criação deste texto, não sentiu dificuldades em caracterizar as personagens e lugares, apoiando-se na história lido no Caderno 1 e no quadro com vocabulário enriquecedor de textos (contendo adjetivos caracterizadores de personagens e de lugares).

Na fase da revisão do texto produzido, o aluno F releu o texto criado e verificou todas as questões presentes no quadro apresentado, colocando “Sim” em todas as questões, após verificação das mesmas no texto elaborado.

Na avaliação do trabalho desenvolvido, refletimos em conjunto e iniciamos a avaliação pela pontuação na ClassDojo, onde considerámos que o aluno merecia os

feedbacks positivos: “persistência” (2 pontos), “produção escrita” (3 pontos) e “cumprimento de regras” (3 pontos) e “trabalho com qualidade” (5 pontos), obtendo um total de 8 pontos. O aluno pintou, de seguida, cinco estrelas (de 1 a 5), considerando que fez um trabalho muito bom e de acordo com o pedido. Os aspetos positivos que mencionou foram: *“Fiz uma história bonita, fiz um diálogo que tem sentido e cumpri todas as regras.”* e os aspetos a melhorar foram: *“A concentração, a letra e os parágrafos no diálogo.”*

O texto foi terminado dentro do tempo previsto no Caderno 2 (30 minutos. Tolerância: 10 minutos).

Foi referido ao aluno que estava de parabéns por todo o trabalho desenvolvido, desde o primeiro texto realizado com implementação de um modelo de trabalho como suporte à criação de textos, e que tinha melhorado muito desde o início deste processo, nomeadamente o dia 22 de janeiro, momento em que foi apresentado o material a usar durante a intervenção e esclarecidas as dúvidas sobre o mesmo. O aluno manifestou muita satisfação e reconheceu os progressos, evidenciando orgulho pelos feitos conseguidos.

5.2.2. Análise dos níveis de desempenho apresentados pelo aluno F, nos textos narrativos elaborados, nos diferentes parâmetros de avaliação textual

Os descritores dos níveis de desempenho da produção escrita, dos textos narrativos elaborados pelo aluno F, como já foi anteriormente mencionado, integram os parâmetros de avaliação: *Tema e Tipologia, Coerência e Adequação da Informação, Estrutura e Coesão, Morfologia e Sintaxe, Repertório Vocabular e Ortografia*, entre os quais é distribuída a cotação de 30 pontos (tendo cada parâmetro o peso máximo de 5 pontos).

De seguida, serão apresentados os resultados dos níveis de desempenho obtidos pelo aluno F, nos textos realizados, tendo em conta os seis parâmetros de avaliação referidos. Para tal, foram utilizadas grelhas de correção e cotação (ver anexo XIV), atendendo aos Critérios de Classificação aplicados.

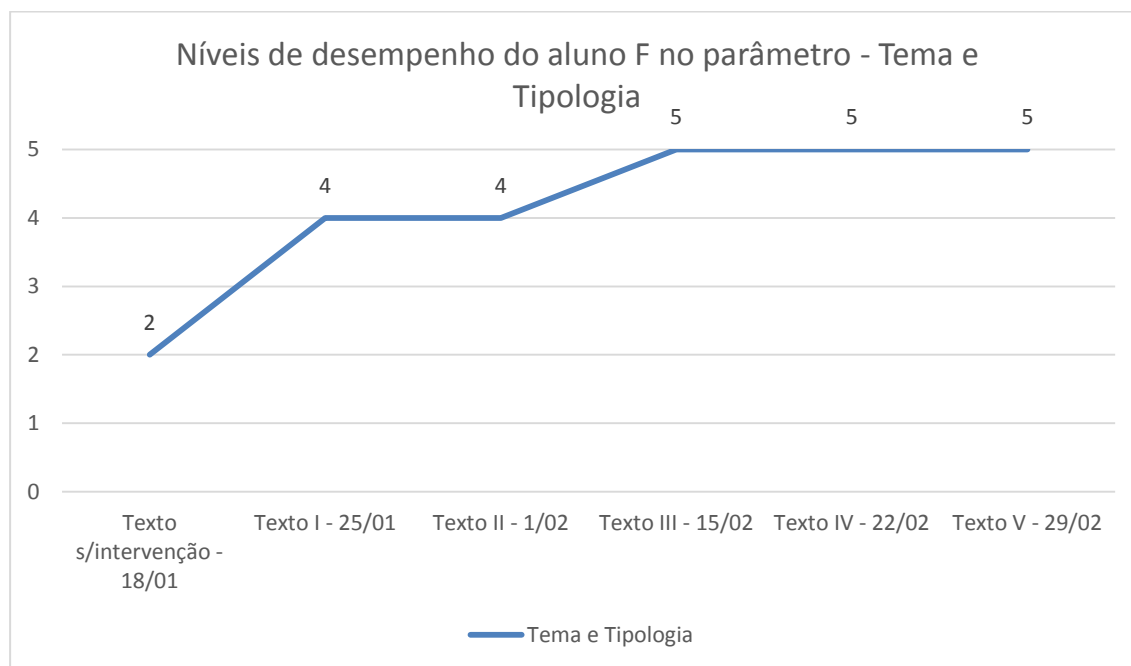


Gráfico 2 – Níveis de desempenho no parâmetro “Tema e Tipologia”

Relativamente ao nível de desempenho do aluno F no parâmetro “Tema e Tipologia” verifica-se uma tendência claramente crescente, sendo que, no primeiro texto, realizado sem qualquer intervenção metodológica, o aluno revelou um nível negativo, pois seguiu as instruções facultadas, referentes ao tema e tipologia do texto, de forma insuficiente, cumprindo, de forma parcial e incompleta, o que lhe foi solicitado. Com a introdução do programa de intervenção metodológica, nos domínios da produção escrita e comportamental, foi visível o aumento de motivação e de empenho por parte do aluno, numa clara tentativa de ser recompensado pelo seu bom desempenho e postura/comportamento. Considero, ainda, que o recurso à documentação facultada, para produção orientada de textos narrativos, veio focar mais o aluno na realização das suas tarefas, levando-o a respeitar as informações e instruções apresentadas nos enunciados escritos. Nos textos I e II, já com implementação da metodologia proposta, o aluno obteve o nível 4, cumprindo as instruções referentes ao tema e tipologia e nos textos III, IV e V, cumpriu integralmente os objetivos propostos para este parâmetro de avaliação.

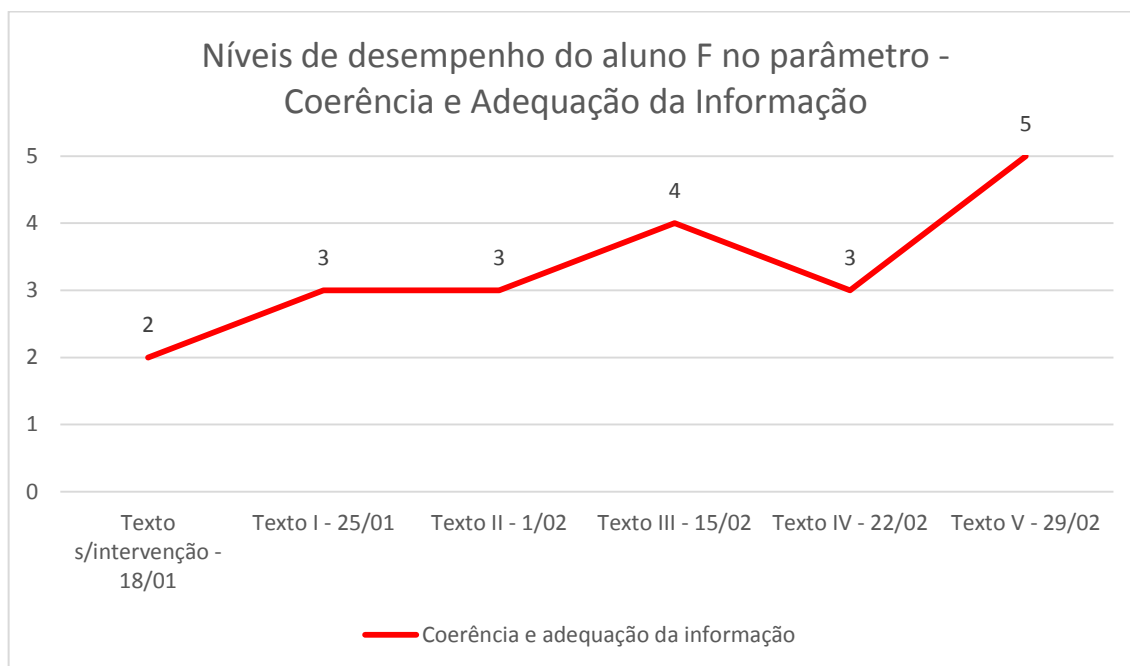


Gráfico 3 – Níveis de desempenho no parâmetro “Coerência e Adequação da Informação”

No que respeita ao nível de desempenho do aluno F no parâmetro “Coerência e Adequação da Informação” verifica-se uma tendência positiva, desde a realização do primeiro texto, desenvolvido sem qualquer intervenção metodológica, ao último texto produzido. O aluno, no primeiro texto, evidenciou um nível insatisfatório, visto ter produzido um discurso inconsistente, com informação ambígua e ter redigido um texto que desrespeitou os aspetos que foram solicitados no enunciado escrito. Com a introdução do programa de intervenção metodológica, nos domínios da produção escrita e comportamental, tal como já foi mencionado, foi notório maior envolvimento por parte do aluno, numa evidente tentativa de ser recompensado pelo seu bom desempenho e postura/comportamento. Considero, também, que o recurso à documentação facultada, para produção orientada de textos narrativos, veio focar mais o aluno nas suas tarefas e ajudar a organizá-lo, levando-o a querer respeitar mais e cumprir com as informações e instruções apresentadas nos enunciados escritos. Nos textos I, II e IV, já com implementação da metodologia proposta, o aluno obteve um nível positivo, produzindo um discurso globalmente coerente, com alguns desvios, redundâncias ou omissões, que não afetaram a lógica do discurso, respeitando parcialmente os aspetos solicitados. Nos textos III, o aluno F obteve um nível 4, apresentando um bom domínio neste parâmetro de avaliação e, no texto V,

produziu um texto coerente, com informação adequada ao tema e com encadeamento lógico, redigindo uma narrativa na qual respeitou, plenamente, os aspetos solicitados (título e acontecimentos), integrando, de forma adequada, uma sequência descritiva e um momento de diálogo.

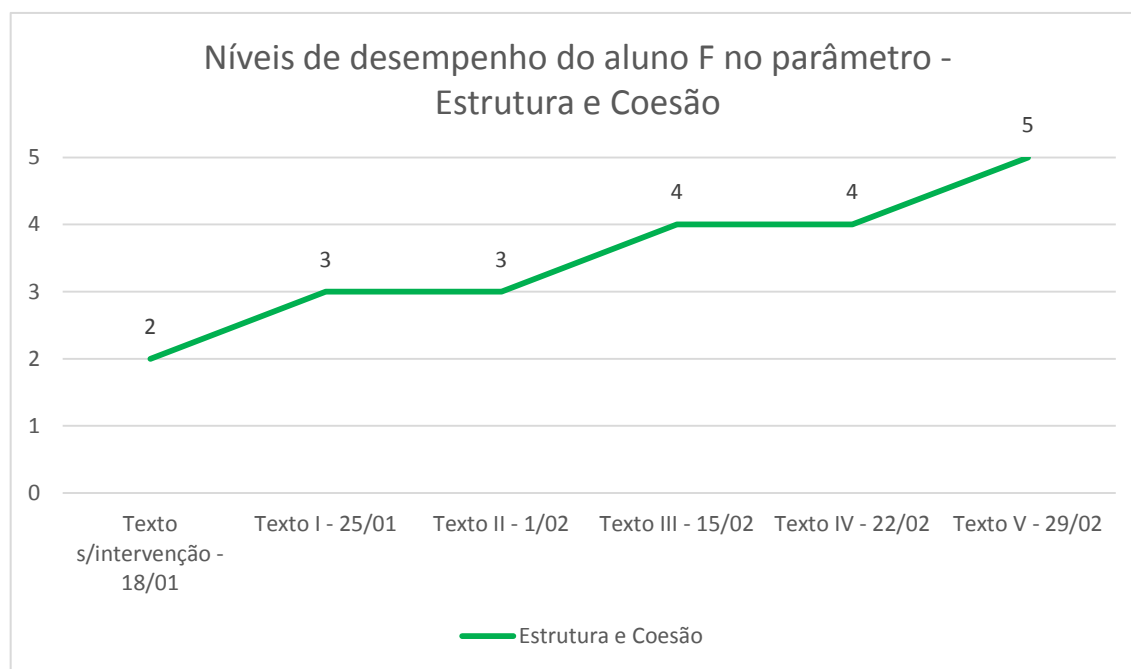


Gráfico 4 – Níveis de desempenho no parâmetro “Estrutura e Coesão”

No que concerne ao nível de desempenho do aluno F no parâmetro “Estrutura e Coesão” verifica-se uma trajetória ascendente no seu aproveitamento, sendo que, no primeiro texto, realizado sem qualquer intervenção metodológica, o aluno revelou um nível negativo, na medida em que redigiu um texto com uma estrutura pouco satisfatória, apresentando algum desequilíbrio na segmentação das unidades do discurso e descontinuidade na utilização dos mecanismos de coesão. Com a introdução do programa de intervenção metodológica, nos domínios da produção escrita e comportamental, constatou-se o aumento dos níveis de motivação e de empenho do aluno, numa clara tentativa de ser recompensado pelo seu bom desempenho e postura/comportamento. Considero, ainda, que o recurso à documentação facultada, para produção orientada de textos narrativos, veio focar mais o aluno nas suas tarefas, levando-o a respeitar e a tentar cumprir as informações e instruções apresentadas nos enunciados escritos. Nos textos I e II, já com

implementação da metodologia proposta, o aluno obteve o nível 3, redigindo um texto com uma estrutura satisfatória, apresentando, ainda, algum desequilíbrio na segmentação das unidades de discurso e alguma descontinuidade na utilização dos mecanismos de coesão. Relativamente aos textos III e IV, o aluno apresentou melhorias evidentes criando textos com uma estrutura definida, segmentando, com correção, as unidades de discurso e utilizando, com maior incidência, os sinais de pontuação e os mecanismos de coesão adequados. No texto V, por seu lado, o aluno F redigiu um texto com uma estrutura bem definida, segmentando as unidades de discurso (com parágrafos, com períodos...) e utilizando adequadamente os sinais de pontuação, utilizando, igualmente, mecanismos de coesão adequados.

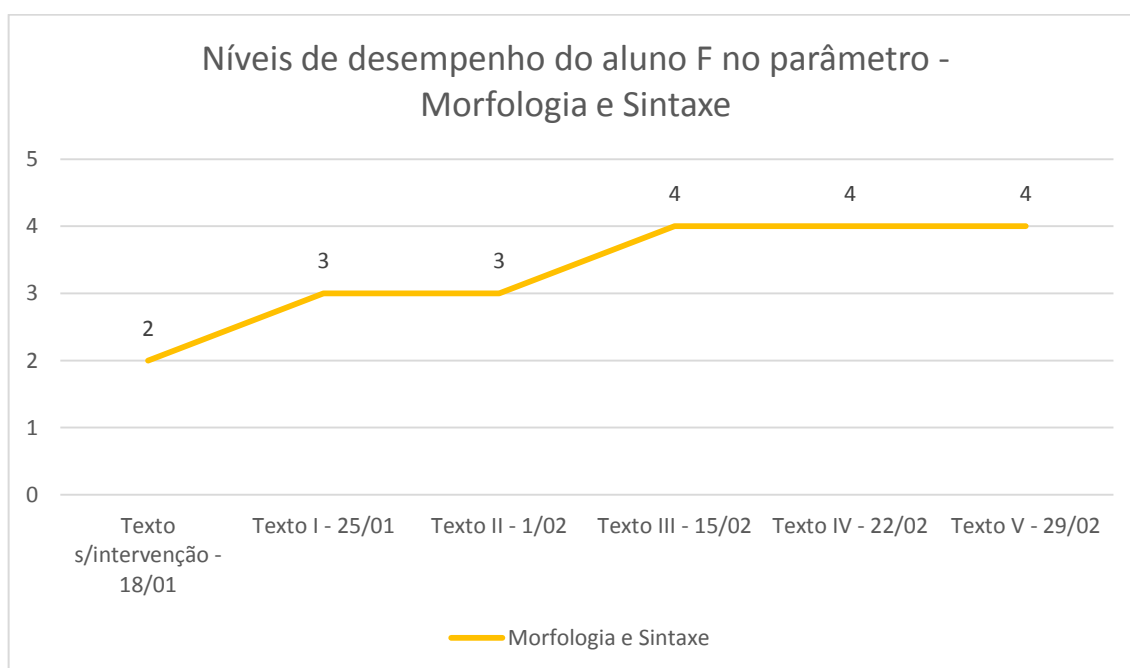


Gráfico 5 – Níveis de desempenho no parâmetro “Morfologia e Sintaxe”

No nível de desempenho do aluno F no parâmetro “Morfologia e Sintaxe” verifica-se uma tendência crescente, desde a realização do primeiro texto, desenvolvido sem qualquer intervenção metodológica, ao último texto produzido. O aluno, no primeiro texto, evidenciou nível 2, visto ter manifestado pouca segurança na construção frásica, apresentado incorreções no domínio de regras de concordância, de propriedades de seleção e de ordem de palavras. Com a

implementação do programa de intervenção metodológica, nos domínios da produção escrita e comportamental, foi visível um maior envolvimento e empenho por parte do aluno o que veio trazer benefícios no seu desempenho. Considero, também, que o recurso à documentação facultada, para produção orientada de textos narrativos, veio auxiliar muito o aluno no desenvolvimento das suas tarefas, ajudando-o a cumprir com maior frequência as regras de Morfologia e Sintaxe. Nos textos I e II, já com implementação da metodologia proposta, o aluno obteve um nível positivo, manifestando mais segurança na construção frásica, apresentando, ainda, incorreções pontuais no domínio de regras de concordância, de propriedades de seleção e de ordem de palavras. Nos textos III, IV e V, o aluno F obteve um nível 4, apresentando um bom domínio neste parâmetro de avaliação, revelando segurança e cuidado na construção de frases e evidenciando um bom nível no que respeita às regras de concordância, de propriedades de seleção e de ordem de palavras.

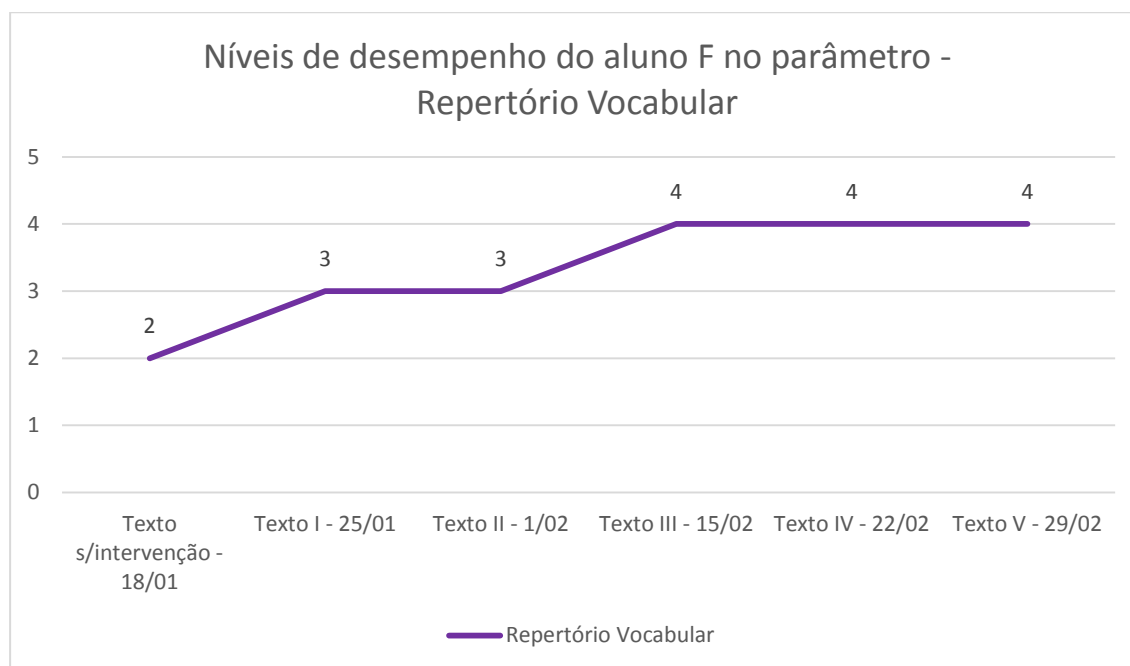


Gráfico 6 – Níveis de desempenho no parâmetro “Repertório Vocabular”

No nível de desempenho demonstrado pelo aluno F, no parâmetro “Repertório Vocabular”, constata-se uma boa evolução, desde a realização do primeiro texto, desenvolvido sem qualquer intervenção metodológica, ao último

texto produzido. O aluno, no primeiro texto, obteve nível 2, visto ter utilizado vocabulário elementar, restrito e algo redundante, com inadequações que afetaram a inteligibilidade do seu texto. Com a implementação do programa de intervenção metodológica, nos domínios da produção escrita e comportamental, constatou-se um maior envolvimento e nível de concentração, por parte do aluno, o que veio beneficiar o seu desempenho. Considero, ainda, que o recurso à documentação facultada, para produção orientada de textos narrativos, veio auxiliar muito o aluno no desenvolvimento das suas tarefas, ajudando-o a diversificar o vocabulário e as expressões utilizadas. Nos textos I e II, já com implementação da metodologia proposta, o aluno obteve um nível positivo, utilizando vocabulário adequado, ainda que com algumas inadequações pontuais. Nos textos III, IV e V, o aluno F obteve um nível 4, utilizando, com maior frequência e naturalidade, vocabulário variado e adequado, de sua autoria ou da listagem consultada.

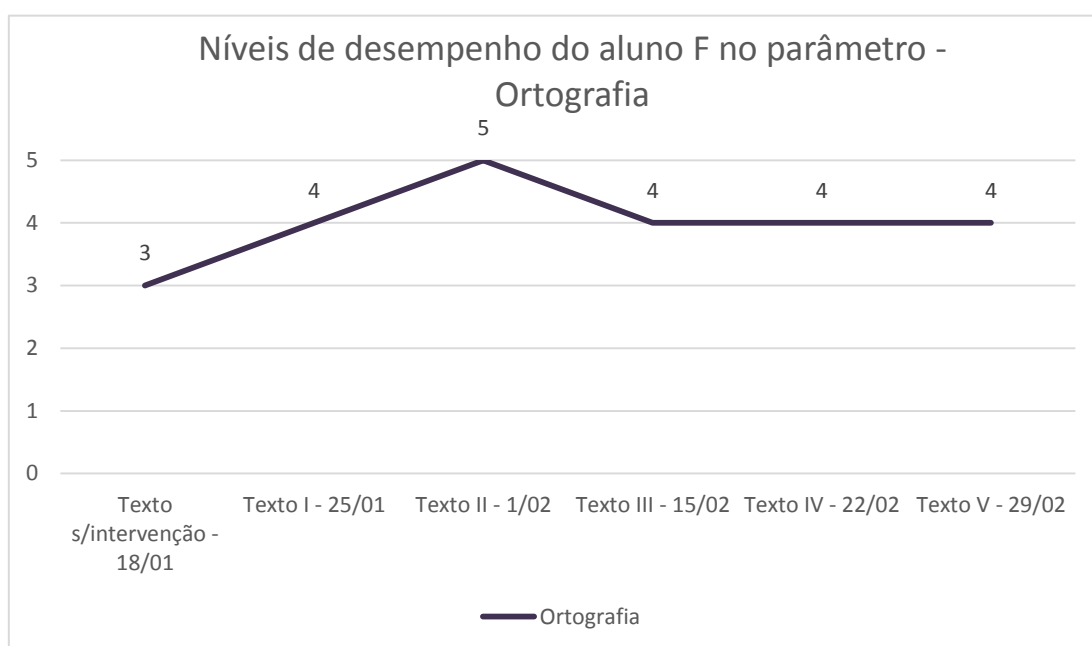


Gráfico 7 – Níveis de desempenho no parâmetro “Ortografia”

Relativamente ao nível de desempenho do aluno F no parâmetro “Ortografia”, parâmetro onde o aluno evidencia mais segurança, constata-se uma tendência crescente e índices muito bons, desde a realização do primeiro texto, desenvolvido sem qualquer intervenção metodológica, ao último texto produzido. O aluno, no

primeiro texto, evidenciou nível positivo, escrevendo com alguns erros ortográficos, cuja frequência se manteve na proporção de 4 erros em 50 palavras. Com a implementação do programa de intervenção metodológica, nos domínios da produção escrita e comportamental, foi visível um maior envolvimento, empenho e nível de concentração por parte do aluno, o que veio beneficiar o seu desempenho. Considero, ainda, que o recurso à documentação facultada, para produção orientada de textos narrativos, veio auxiliar o aluno no desenvolvimento das suas tarefas, ajudando-o a ser mais cuidadoso e atento na sua produção escrita. Nos textos I, III, IV e V, já com implementação da metodologia proposta, o aluno obteve o nível 4, escrevendo com eventual ocorrência de dois erros em 50 palavras. Nos textos II, o aluno F obteve um excelente desempenho, obtendo nível 5, evidenciando um erro em todo o seu texto.

REFLEXÕES FINAIS E CONCLUSÕES

Após apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos nesta investigação-ação, nos domínios comportamental e da produção escrita de textos narrativos, é importante perceber se a problemática colocada no capítulo 4, nomeadamente “Como promover um melhor desempenho nos domínios comportamental e da produção escrita, de textos narrativos, num aluno com Síndrome de Asperger?”, obteve as respostas pretendidas e adequadas com a implementação do programa de intervenção selecionado, recorrendo aos procedimentos e instrumentos metodológicos apresentados no plano elaborado.

Assim, e como é possível comprovar nos resultados obtidos com este estudo, no capítulo 5, o programa de intervenção formulado melhorou, claramente, o desempenho do aluno alvo deste estudo, nos domínios comportamental e da produção escrita de textos narrativos, favorecendo a adoção de comportamentos ajustados e a autorregulação e promovendo a aquisição de procedimentos e de estratégias apropriadas promotoras de autonomia e de boas práticas na produção textual de narrativas.

A confrontação das “linha de base”, inicialmente estabelecidas nos dois domínios estudados, com a realização dos pré-testes, sem intervenção metodológica, com os pós-testes e os resultados obtidos com toda a intervenção implementada vieram reforçar, de uma forma evidente, os benefícios, a validade e a qualidade dos recursos e procedimentos adotados, que já eram, antes do programa definido ser implementada, vivamente aconselhados na literatura da especialidade.

No que respeita à aplicação ClassDojo, o impacto da ferramenta no aluno F foi tão intenso que, durante o processo de intervenção, era o próprio aluno a solicitar o uso da mesma, existindo vários motivos para que tal se tenha sucedido. Em primeiro lugar, a referida aplicação passou a ser uma ferramenta educacional da sua rotina escolar, apoiando-o na regulação comportamental, o que, ao acontecer, reforçava positivamente o aluno, perante a turma, de uma forma inovadora e motivante. A ClassDojo permitiu, igualmente, uma superação pessoal, por parte do aluno, e uma tentativa de alcançar objetivos traçados, como os prémios negociados que foram referidos, o que, nestas idades, é muito relevante para os alunos.

Proporcionou, também, aquisições fundamentais no aluno, como a regulação comportamental perante a leitura de sinais e expressões corporais e a análise de comportamentos adequados a adotar, perante a intervenção da ClassDojo, com um adulto a monitorizá-la, em si e também nos outros. Fatores como: reforços em tempo real e em consequência direta e lógica com atitudes manifestadas; o privilegiar o ensino pela positiva; o permitir promover o trabalho de grupo e o fortalecimento das relações interpessoais e o respeito entre todos; a recompensa do domínio da formação pessoal e social em vez de ser só premiado o domínio cognitivo, permitiram que esta opção metodológica se revelasse um sucesso no programa implementado e que seja uma estratégia a ter, seriamente, em consideração num estudo futuro que envolva a regulação da componente comportamental e cognitiva de alunos até aos 10 anos de idade.

Relativamente ao domínio da produção escrita é, igualmente, evidente, nos resultados e considerações apresentadas ao longo de todo o processo, que foi uma mais-valia muito grande no processo de ensino-aprendizagem que se desenvolveu com o aluno, durante o período do estudo empírico. As constantes reflexões, efetuadas pelo aluno, sobre o processo de escrita; a ativação de conhecimentos elaborada para cada produção textual; a interiorização de passos a seguir no desenvolvimento da expressão escrita; o uso de novas expressões linguísticas e o aumento de repertório vocabular, na tentativa de enriquecer textos e a sua comunicação; são fatores de extrema importância que promoveram, no aluno, uma maior autonomia, segurança e a adoção de estratégias adequadas e bons hábitos de trabalho.

É, igualmente, importante mencionar que, atendendo às características do aluno F, que a transmissão, inicial, do programa a implementar e dos respetivos procedimentos, numa linguagem clara, acessível e direta, que foi fundamental para o sucesso da intervenção, pois o aluno F gosta das ideias bem definidas, estruturadas, encadeadas e organizadas. Os feedbacks positivos que o aluno recebeu durante a intervenção beneficiaram, igualmente, a sua imagem perante a turma, sendo evidente o reconhecimento, por parte de colegas, das capacidades, evoluções e conquistas alcançadas pelo aluno durante o período retratado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alamargot, Denis, & Chanquoy, Lucile (2001). *Trough the Models of Writing*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, (2ª ed.) Coimbra: Livraria Almedina.

Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilibrios Edições.

American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, Texto Revisto*, (4ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.

American Psychiatric Association (2014). *DSM 5 - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*, (5ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.

Amor, Emília (2003). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.

Antunes, N.L. (2009). *Mal – Entendidos*. Lisboa: Verso de kapa.

Attwood, Tony (1998). *A Síndrome de Asperger – um guia prático para pais e profissionais*. Lisboa: Verbo.

Attwood, T. (2000). *Appropriate educational placements for children with asperger's syndrome*. Obtido em 22 de novembro de 2015, de www.tonyattwood.com.au: <http://withyoueverystepoftheway.com/educational-placements/>.

Attwood, T. (2003). *Is there a difference Between asperger's syndrome and high functioning autism?* Obtido em 22 de novembro de 2015, de www.tonyattwood.com.au: <http://www.tonyattwood.com.au/index.php/publications/by-tony-attwood/new-resourcepaper/69-is-there-a-difference-between-aspergers-syndrome-and-high-functioning-autism>.

Barbeiro, Luís Filipe (2001). A dimensão criativa da expressão escrita. In F. Sequeira, J.A.B. Carvalho & A. Gomes (Orgs.) *Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da escrita: Ensinar a Escrever. Teoria e Prática*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. PNEP. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Barbeiro, L., Batista, A. & Viana, F (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. PNEP. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Bell, J. (1993). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education and social science* – (2.^a ed.). Buckingham: Open University Press.

Bereiter, Carl., & Scardamalia Marlene (1987). *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates.

Bishop, Alesha (2014). *A Parent's review of ClassDojo*. Consultado em 21 novembro de 2015 em: <http://gettingsmart.com/2014/08/parents-review-classdojo/>

Brendel, A., et al. (2010). *Asperger syndrome and high functioning autism - toll kit*. New Jersey: Autism Speaks.

Brophy, J., & Good, T. (1974). *Teacher-student Relationships: Causes and Consequences*. New York: Holt, Rinehart Winston.

Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher behaviour and student achievement. In M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Guilford Press.

Bruner, Jerome (1976). *Uma nova teoria de aprendizagem*. (4.^a ed.), Rio de Janeiro: Edições Bloch.

Carmona, M., & Parra, J. (2003). Transtornos del espectro autista en personas con (relativo) alto nivel de funcionamiento: Diferenciación funcional mediante análisis multivariadas. *Acción psicológica*, 2 (3), 223-238.

Carvalho, Cristiana (2014). *A inclusão de alunos com síndrome de asperger: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação. Disponível em: [http://recil.grupolusofona.pt/\(http://hdl.handle.net/10437/5920\)](http://recil.grupolusofona.pt/(http://hdl.handle.net/10437/5920)).

Carvalho, José António Brandão (1999). *O Ensino da Escrita. Da Teoria às Práticas Pedagógicas*. (1.^a ed.). Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia.

Carvalho, José António Brandão (2001). O Ensino da Escrita. In. F. Sequeira, J.A.B. Carvalho & A.Gomes (orgs). *Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da escrita: Ensinar a Escrever. Teoria e Prática*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia.

ClassTwist, Inc. (2011). *ClassDojo*. Consultado em 21 novembro de 2015. Disponível em: <https://www.classdojo.com/pt-pt/?redirect=true>

Cumine, V., Leach, J., & Stevenson, G. (2006). *Compreender a síndrome de asperger*. Porto: Porto Editora.

Downing, John. (1984). Task awareness in the development of reading skill. In Downig & Valtin (Eds), *Language Awareness and Learning to Read*. New York: Springer.

Editorial Team (2013). *ClassDojo – Realtime Behaviour Management*. Consultado em 21 novembro de 2015. Disponível em: <http://edtechreview.in/reviews/120-classdojo-behavior-management~>

Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (3.^a ed.), Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

Ferreiro, Emília, & Teberosky, Ana (1991). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Figueiredo, I. (2009). Asperger... Arte e Competências comunicativas. *Revista Diversidades*, 26 (7), 12-14.

Gonçalves, António José (2011). *Perturbação de Asperger na Sala de Aula*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/> (<http://hdl.handle.net/10437/1643>).

Hart, J.W. (1936). *Teachers and Teaching*. New York: MacMillan.

Hayes, John, & Flower, Linda (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L. W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates.

Hoffman, C. D., Sweeney, D. P., Hodge, D., Lopez-Wagner, M. C., & Looney, L. (2009). Parenting stress and closeness: Mothers of typically developing children and mothers of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24 (3), 178–187.

King, Marth. (1978). Research in Composition: A need for theory. In *Research in the Teaching of English. Research Committee and Research Foundation*. Ohio State University: Columbus.

Klin, A. (2003). Asperger syndrome: na update. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 25 (2), 103-109.

Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de asperger: uma visão global. *Revista Brasileira Psiquiátrica*, 28 (1), 3-11.

Lopes, J. A. L. (1990). *Formação Psicológica de Professores de Ensino Pré-Primário*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.

Lopes, J. (1991). Inservice Program of Preprimary Teachers. In *Educational Development: The Contribution of Research on Teachers Thinking and Action-Synopses of Conference Proceedings*. ISATT, Sep. 23th-27th (pp. 60-61), Univ. Surrey, England.

Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula – identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.

Loring, D. W. (1999). *INS dictionary of neuropsychology*. New York, NY: Oxford University Press.

Marcelino, Isabel (2014). *Promover interações sociais num aluno com perturbação do espectro do autismo: estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação. Disponível em <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/5304> (<http://hdl.handle.net/10400.26/11711>).

Martins, A., F., A., & Palha, M. (2000). Síndrome de asperger- revisão teórica. *Pediatria Portuguesa*, 29, 47-53.

Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.

Matos, A. (2004). Investigação-acção. Acedido em 11 de novembro de 2015, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/mestrados/ucp/investigacao%20acao.ppt>.

McAlonan, et al. (2009). *Differential effects on white-matter systems in high-functioning autism and asperger's syndrome*. *Psychological Medicine*, 39, 1885-1893.

Medley, D. M. (1982). Teacher Effectiveness. In Mitzel, H. (ed). *Encyclopedia of Educational Research*. 5th ed., vol. 4. New York: The Free Press.

Ozonoff, S., Rogers, S., & Hendren, R. (2003). *Perturbações do espectro do autismo - Perspetivas da investigação actual*. Lisboa: Climepsi editores.

Orrú, S. (2010). Síndrome de Asperger: aspectos científicos educacionais. *Revista Iberoamericana*, 53 (7), 1-14.

Palha, M. (2009). Perscrutando a síndrome de asperger - definição e características. *Revista Diversidades*, 26 (7), 4-8.

Pereira, D., Azevedo, M., & Nunes, D. (2010). Soluções práticas para dificuldades académicas e comportamentais para um aluno com síndrome de asperger. *Educação e Contemporaneidade*, 1-11.

Pereira, E. (1996). *Autismo: do conceito à pessoa*. Lisboa: Secretariado de Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência.

Periquito, Ana Sofia (2003). *Biblioteca on-line. Uma dinâmica de trabalho para desenvolver as competências da leitura e da escrita no Ensino Básico*. In *Actas do 5º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português (APP)*, Lisboa: APP.

Piaget, Jean (1973). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Piaget, Jean (1976). *A Equilibração das estruturas cognitivas problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro. Zahar.

Ramalho, Silvério. (2014). *Preparar as Provas Finais 2015 – Português/Matemática 1.º Ciclo do Ensino Básico 4.º ano*. Porto: Porto Editora.

Rebello, C., & Baptista, F. (2010). Habilidades sociais na síndrome de asperger. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 155-167.

Reis, Graça Viana (2003). O Ensino/aprendizagem da textualização escrita. In *Palavras*, 24. Lisboa.

Rohman, Gordon., & Wleck, Albert (1964). *Pre-writing, the Construction and Application of Models for Concept Formation in Writing*. U.S. Office of Education cooperative research project nº 2174, East Lansing, MI, Michigan State University.

Rotta, et al (2007). *Síndromes del hemisferio no dominantes*. Actualizaciones en neurologia infantil, 67 (1) 593-600.

Sanders, J. L. (2009). Qualitative or quantitative differences between Asperger's syndrome and Autism? Historical considerations. *J. Autism Developmental Disorders*. 39 (11), 1560-1567.

Sardinha, Maria da Graça (2005). *A activação do conhecimento temático no âmbito da planificação do processo de escrita*. Covilhã: U.B.I.

Silva, Ana Luísa (2010). O Ciclo da Escrita. Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior, Faculdade de Artes e Letras, Departamento de Letras. Disponível em <https://ubibliorum.ubi.pt/> (<http://hdl.handle.net/10400.6/1809>).

Sim-Sim, Inês Duarte, & Ferraz, Maria José (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behaviour*. New York: MacMillan.

Sprintall, Norman, & Collins, Andrews (1994). *Psicologia do Adolescente. Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tavares, José, & Alarcão, Isabel (1999). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, (5ª ed.). Coimbra: Almedina.

Toth, K., & King, B.H. (2008). Asperger's syndrome: Diagnosis and treatment. *American Journal of Psychiatry*, 165 (8), 958-963.

Vayer, Pierre, & Roncin, Charles (1994). *Psicologia Actual e desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Wired, (2012). *Startup of the Week: ClassDojo*. Consultado em 21 novembro de 2015 em: <http://gettingsmart.com/2014/08/parents-review-classdojo/>

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookmann.

Vigotsky, Lev Semenovitch (1977). Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In Luria, L, Vigotsky *et al*, *Psicologia e Pedagogia I*. Lisboa: Editorial Estampa.

ANEXOS

Anexo I - Plano Individual de Intervenção Educativa (PIIE)

PLANO INDIVIDUAL DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO			
NOME	Aluno F	Ano/Turma:	4º

DIFICULDADES DIAGNOSTICADAS
<p>As principais dificuldades diagnosticadas na área de português prendem-se com:</p> <ul style="list-style-type: none"> - comunicação oral e escrita; - interpretação de textos e de enunciados escritos; - compreensão de instruções orais complexas; - entendimento de informações abstratas; - desenvolvimento da caligrafia; - produção escrita de textos de diferentes tipologias. <p>As principais dificuldades diagnosticadas na área de matemática prendem-se com:</p> <ul style="list-style-type: none"> - comunicação oral e escrita; - sentido organizacional no desenvolvimento de tarefas escritas; - interpretação de enunciados escritos; - compreensão de situações problemáticas complexas e que envolvam vários passos. <p>As principais dificuldades diagnosticadas no domínio pessoal e social prendem-se com:</p> <ul style="list-style-type: none"> - manutenção da atenção e concentração; - sentido organizacional; - regulação comportamental; - interação social.

PLANO DE INTERVENÇÃO					
OBJETIVOS A ATINGIR	EVIDÊNCIAS	ESTRATÉGIAS	FREQUÊNCIA	AValiação	ATORES RESPONSÁVEIS
1. Oralidade - Comunica com clareza e correção, utilizando um vocabulário diversificado e estruturas frásicas complexas.	1. Produz um discurso oral com correção. 2. Produz discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor. 3. Participa em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.	Oralidade <ul style="list-style-type: none">• Incentivar a participação oral do aluno nas aulas.• Promover o debate de ideias e a apresentação de argumentos na discussão de temas, ajudando o aluno na articulação de ideias.• Fazer apresentações orais sobre temas definidos e previamente planificados, recorrendo a diversos suportes, nomeadamente às tecnologias de informação.• Reforçar positivamente as intervenções orais do aluno, através do incentivo oral e gestual e da Class Dojo.	Diária/Semanal	Observação direta com registo documental Class Dojo Portefólio de atividades desenvolvidas	TODOS OS DOCENTES
		Leitura e escrita <ul style="list-style-type: none">• Auxiliar na leitura e compreensão de enunciados escritos e de textos.• Apoiar na estruturação do pensamento e na produção escrita de respostas.• Ajudar na manutenção da atenção e concentração e na regulação comportamental, através da utilização da ferramenta Class Dojo.• Reforçar a autoconfiança do aluno, valorizando os seus progressos e mostrando uma expectativa positiva em relação ao êxito, recorrendo à Class Dojo e à atribuição de autocolantes indicadores das áreas/domínios em que o aluno se destacou.• Elaborar esquemas temáticos, mapas conceituais e planificações de escrita de textos, para melhor compreensão das tarefas a desenvolver, para estruturar o pensamento e para auxiliar na produção escrita.• Executar treino caligráfico, em caderno específico, para aperfeiçoamento, progressivo, da caligrafia.	Semanal	Observação direta com registo documental Class Dojo Portefólio de atividades desenvolvidas	DOCENTE T. T. E DOCENTE DE APOIO INDIVIDUALIZADO
		<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver sessões de apoio personalizado atendendo às principais dificuldades diagnosticadas.	Sempre que o professor considere necessário	Observação direta com registo documental	DOCENTE T. T.

		<ul style="list-style-type: none"> Acompanhar individualmente o aluno na realização das tarefas mais complexas. Ajudar na manutenção da atenção e concentração e na regulação comportamental. Responsabilizar e acompanhar o aluno na execução das tarefas escolares propostas para realizar em casa. Colocar o aluno a resolver questões práticas, do quotidiano, ajudando-o a concretizá-las e a desenvolver a autoestima, atenção, concretização e responsabilização. Refletir com o aluno sobre questões diárias, ajudando-o na compreensão das mesmas. 	Semanal	Ata de reunião com os pais	FAMÍLIA
3. Números e Operações - Dominar técnicas de cálculo mental e escrito, organizando as informações por escrito. - Resolver situações problemáticas.	1. Realiza operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, mentalmente e recorrendo aos algoritmos, organizando as informações por escrito. 2. Resolve situações problemáticas complexas que envolvam vários passos.	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver sessões de apoio personalizado atendendo às principais dificuldades diagnosticadas. 	Sempre que o professor considere necessário	Observação direta com registo documental	DOCENTE T. T.
		<ul style="list-style-type: none"> Apoiar na resolução de trabalhos de casa e no esclarecimento de dúvidas. Resolver regularmente situações problemáticas e refletir sobre elas, recorrendo às operações de adição, subtração e multiplicação e divisão. 	Semanal	Observação direta com registo documental Portefólio de atividades desenvolvidas	DOCENTE DE APOIO INDIVIDUALIZADO
		<ul style="list-style-type: none"> Verificar se fez corretamente os TPC atendendo à apresentação dos mesmos. Comunicar ao professor, sempre que se verificarem dificuldades. 	Semanal	Ata de reunião com os pais	FAMÍLIA
4. Manutenção da atenção e concentração;	1. Revela atenção no decorrer das atividades letivas. 2. Realiza as tarefas propostas com concentração, respeitando as indicações facultadas.	<ul style="list-style-type: none"> Eliminar os elementos distratores no local de trabalho. Colocar o aluno num lugar da sala de aula que promova a atenção e concentração. Ajudar na regulação comportamental, através da utilização da ferramenta Class Dojo. 	Sempre que o professor considere necessário	Observação direta com registo documental Class Dojo	TODOS OS DOCENTES
5. Sentido organizacional	1. Mantém o material escolar em bom estado de apresentação e devidamente organizado. 2. É responsável pelo seu material e pertences pessoais.	<ul style="list-style-type: none"> Incentivar e orientar o aluno na arrumação e organização do local de trabalho e do material escolar. Premiar o aluno na Class Dojo aquando apresentação de sentido de organização. 	Diária	Observação direta com registo documental Class Dojo	TODOS OS DOCENTES
6. Potenciar as dinâmicas de interação entre pares	1. Revela uma interação positiva com os pares. 2. É respeitado e aceita no seio do grupo. 3. Participa, de livre vontade, em momentos de brincadeira.	<ul style="list-style-type: none"> Promover momentos de interação orientada entre pares, através de atividades lúdicas, onde o aluno possa ter um papel de destaque. Envolver o aluno na promoção do bom funcionamento da sala de aula e incentivar as interações sociais com pares, promovendo a regulação do comportamento e a aquisição de competências sociais. Reforçar positivamente as conquistas alcançadas. 	Diário	Observação direta com registo documental	TODOS OS DOCENTES PESSOAL NÃO DOCENTE

Anexo II - Relatório de Terapeuta da Fala sobre aluno F

Relatório de Terapia da Fala

Nome:

O foi alvo de um rastreio de Terapia da Fala. O rastreio foi realizado em contexto escolar com a colaboração do professor.

O revela capacidade em produzir todos os fonemas expondo um padrão de articulação sem alterações. Relativamente à Linguagem Recetiva, compreende e cumpre comandos orais. Conhece e evoca vocabulário de uso comum. O categoriza e nomeia categorias semânticas, (o cachecol, as calças e o vestido- são "vestuário"; natação, futebol e ténis- são "desportos"...) define conceitos simples pela sua função e deriva palavras do quotidiano (uma árvore que dá peras é uma... "pereira"). Na compreensão de situações que envolvam material oral verbal, assiste-se a uma interpretação literal que compromete o discurso e a mensagem, nomeadamente, quando o discurso do outro apresenta vocabulário sem significante, (advérbios, conjunções, partículas de ligação, etc). Estas situações ocorrem, igualmente, na leitura condicionando a descodificação do texto. No que concerne à forma, o lê corretamente. Todavia, necessita de estratégias para ser capaz de responder a questões indiretas (metalinguagem). Em sala e em casa o deve ser ajudado a descodificar frases e texto. Quando necessário pode usar-se suporte visual. As frases, depois de lidas podem ser segmentadas, diminuindo o vocabulário abstrato. A comunicação através do uso de traços suprasegmentais, (entoação, expressões faciais...), permite ao interpretar e compreender texto e discurso com maior facilidade.

Relativamente ao perfil pragmático observaram-se dificuldades na abordagem social, especificamente, na procura dos pares. (Foi sugerido rastreio de Terapia Ocupacional).

Pelo acima referido o beneficia de avaliação pela valência de Terapia da Ocupacional.

Sem outro assunto de momento e ao dispor para eventuais esclarecimentos.

15 de Outubro de 2015.

Anexo III - Ficha de Registo de Observação de Frequência de Comportamentos

OBSERVAÇÃO: Ficha de Registo de Observação de Comportamentos

Nome do aluno: Aluno F

Turma/Nível de Ensino: 4.º ano do 1.º CEB

Data:

Nome do observador: Ricardo André Duarte Pinto (Professor Titular de Turma)

Início do registo: 9h00 **Final do registo:** 10h00

Área curricular: Português

Atividade da aula:

Comportamentos observados	Número de ocorrências

Número de ocorrências – ex.: IIII IIII (10 ocorrências)

Comentários:

Grelha adaptada de Lopes e Rutherford (2001), tendo por base Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (3.ª edição), Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

Anexo IV - Critérios de Classificação dos textos narrativos

Os descritores dos níveis de desempenho da produção escrita, dos textos narrativos elaborados pelo aluno F, integram os parâmetros: *Tema e Tipologia, Coerência e Adequação da Informação, Estrutura e Coesão, Morfologia e Sintaxe, Repertório Vocabular e Ortografia*, entre os quais é distribuída a cotação de 30 pontos (tendo cada parâmetro o peso máximo de 5 pontos).

Uma resposta que não cumpra de forma inequívoca a instrução no que respeita ao tema e à tipologia textual é classificada com zero pontos em todos os parâmetros.

Nos critérios de classificação dos textos narrativos, estão previstos níveis de desempenho intercalares não descritos. Sempre que uma resposta revele um desempenho que não se integre em nenhum de dois níveis descritos consecutivos, é-lhe atribuída a pontuação correspondente ao nível intercalar que os separa.

A indicação de um número mínimo de 90 palavras, para a elaboração da resposta, significa que o limite explicitado corresponde ao requisito relativo à extensão de texto e deve ser respeitado. O incumprimento desse limite implica:

- a desvalorização de 1 ponto, se a extensão do texto for de 71 a 89 palavras;
- a desvalorização de 2 pontos, se a extensão do texto for de 30 a 70 palavras;
- a desvalorização total, se a extensão do texto for inferior a 30 palavras (1/3 do limite mínimo).

Para efeitos de contagem, considera-se uma palavra qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (exemplo: /di-lo-ei/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente dos algarismos que o constituam (exemplo: /2015/).

Critérios de classificação dos textos narrativos elaborados pelo aluno F

PARÂMETROS	PONTUAÇÃO	DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO				
		5	4	3	2	1
Tema e Tipologia	A	Cumprimento integralmente a instrução quanto a: • tema; • tipo de texto.	NÍVEL INTERCALAR	Cumprimento parcialmente a instrução no que refere ao tema e ao tipo de texto.	NÍVEL INTERCALAR	Segue a instrução de forma insuficiente no que se refere ao tema e ao tipo de texto. OU Cumprimento apenas uma das instruções (tema ou tipo de texto).
Coerência e Adequação da Informação	B	Produz um texto coerente, com informação adequada ao tema e com encadeamento lógico. Redige um texto em que respeita plenamente os aspetos solicitados (título e acontecimentos), integrando, de forma adequada, uma sequência descritiva e um momento de diálogo.		Produz um texto globalmente coerente, com desvios, redundâncias ou omissões que não afetam a lógica do conjunto. Redige um texto em que respeita parcialmente os aspetos solicitados, com alguns desvios e/ou com alguma ambiguidade.		Produz um texto coerente, com informação adequada ao tema e com encadeamento lógico. Redige um texto que desrespeita quase totalmente os aspetos solicitados.
Estrutura e Coesão	C	Redige um texto com: • uma estrutura bem definida, segmentando as unidades de discurso (com parágrafos, com períodos...) e utilizando adequadamente os sinais de pontuação; • coesão, utilizando os mecanismos adequados: - retomas nominais e pronominais; - adequação dos tempos verbais; - conectores discursivos.		Redige um texto com: • uma estrutura satisfatória, apresentando algum desequilíbrio na segmentação das unidades de discurso, e utilizando os sinais de pontuação sem seguir sistematicamente as regras; • descontinuidade na utilização dos mecanismos de coesão.		Redige um texto com: • uma estrutura pouco satisfatória, utilizando os sinais de pontuação de modo aleatório; • frequentes ruturas na utilização dos mecanismos de coesão.

Morfologia e Sintaxe	D	Manifesta alguma segurança na construção de frases, evidenciando domínio de regras de concordância, de propriedades de seleção, de flexão e de ordem de palavras. Recorre a algumas estruturas sintáticas complexas na estruturação dos períodos.	Manifesta pouca segurança na construção de frases, apresentando incorreções graves no domínio de regras de concordância, de propriedades de seleção, de flexão e de ordem de palavras. Recorre a um leque muito limitado de estruturas sintáticas complexas.
	E	Usa vocabulário variado e adequado.	Usa vocabulário muito elementar, restrito e redundante, e com inadequações que podem afetar a inteligibilidade do texto.
	F	Escreve com correção ortográfica ou com eventual ocorrência de um erro em 50 palavras.	Escreve com elevado número de erros ortográficos, cuja frequência se mantém na proporção de 7 erros em 50 palavras.

Grelha adaptada dos “Critérios de Classificação da Prova Final de Português, da 1.ª fase, Caderno 2, Grupo III.”

Nota 1 - Sempre que, em qualquer parâmetro, o texto produzido pelo aluno fique aquém do que é exigido para o nível 1 (um), deve ser atribuída a classificação de zero pontos no parâmetro em que tal se verifique. Assim, por exemplo, no parâmetro da Ortografia, sempre que a proporção for superior à indicada no nível 1 (um), deve ser atribuída a classificação de 0 (zero) pontos.

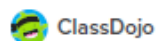
Nota 2 - A repetição de um erro de ortografia na mesma palavra ou de um erro padronizável em função de uma categoria (por exemplo, a desinência da primeira pessoa do plural do presente do indicativo separada da vogal temática por hífen, como em *estuda-mos) deve ser contabilizada como uma única ocorrência.

No âmbito do parâmetro F – Ortografia -, consideram-se também:

- os erros de acentuação ou o desenho ambíguo do acento;
- os erros de translineação;
- o uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula.

Anexo V: Exemplo de *Discussions Guides* propostos nas *Big Ideas* da ClassDojo

Big Ideas: Growth Mindset
www.classdojo.com/BigIdeas
Class Discussion Questions



Episode #1 Discussion Guide

In Episode 1, "A Secret about the Brain," Mojo learns a secret from his friend, Katie, that changes how he thinks about learning!

- ① Why does Mojo want to leave school? Can you sometimes relate to how Mojo is feeling?
- ② What does Katie say to Mojo to convince him not to leave?
- ③ Do you think Mojo can become smarter? Why or why not?
- ④ What subject do you feel frustrated by sometimes? Can you see yourself becoming smarter in that subject? How?

On the next page are a few "take-home" questions for parents, so they can watch the video and reinforce the concept at home!

www.classdojo.com/BigIdeas

Episode 1: Take-home questions

We're watching a video series about how students can develop a growth mindset! Watch it at: www.classdojo.com/BigIdeas, and ask your child these questions tonight.

1. What was the biggest challenge you faced today? (Ask your child, and then have them ask the question back!)
2. How can you and I think about these challenges in a new way?
3. What can we do differently tomorrow if we face similar challenges?



Anexo VI: Documentação de escrita elaborada para o aluno F

Nome: _____ Data: _____

Planificação de texto narrativo

Tema/assunto: _____

Introdução	• Quando? (tempo)
	• Quem? (personagens)
	• Onde? (espaço)
Desenvolvimento	Ação/acometimentos:
	• O que pretendia/desejava <u>a(s)</u> personagem <u>(es)</u> ?
	• O que se passou/aconteceu?
	• Quem ou o que prejudicou/dificultou <u>a(s)</u> personagem <u>(es)</u> e de que forma o fez?
	• Quem ou o que ajudou <u>a(s)</u> personagem <u>(es)</u> e de que forma o fez?
Conclusão	Desenlace:
	• Como terminou a história?
	• Moral da história?

Adjetivos que podemos utilizar na escrita de textos			Caracterização de personagens	
Para caracterizar pessoas	Para caracterizar animais	Para descrever lugares	Física	Psicológica
bonito(a), antipático(a), feio(a), pobre, louro, rico, alto, teimoso(a), baixo(a), rebelde, gordo(a), mau, má, magro, alegre, risonho, lindo(a), triste, contente, maroto(a), moreno(a), irrequieto(a), feliz, sossegado(a), ruivo(a), simpático(a), zangado(a), belo(a), preguiçoso(a), elegante, furioso(a)...	grande, orelhudo(a), pequeno(a), peludo(a), baixo(a), alto(a), feio(a), manso(a), feroz, doméstico, selvagem, fofinho, perigoso, veloz, lento(a), pesado(a), mamífero, astuto(a)...	pequeno, calmo, grande, quente, escuro, frio, lindo, bonito, especial, agradável, fantástico, horrível, mágico, fechado, espaçoso, luminoso, acolhedor, iluminado, destruído, desagradável, limpo, barulhento, poluído, sossegado...	Estatura/altura (baixo(a), alto(a), estatura média...) Rosto (oval, redondo, quadrado...) Olhos (verdes, azuis, castanhos...) Cabelo (comprido, curto, ondulado, encaracolado, liso, castanho, preto, loiro, ruivo...) Nariz (pequeno, grande...) Vestuário/Roupa (velha, nova, ...) Outros...	Qualidades e defeitos: simpático(a), sossegado(a), traquinas, preguiçoso(a), obediente, esforçado(a), amigo(a), egoísta, pateta, resmungão, resmungona, inteligente, trabalhador(a), corajoso(a), medroso(a), alegre, triste, sereno(a), falador(a), calado(a)...
				Gostos e preferências: <u>estar</u> em casa, ir à escola, brincar com os amigos, ler, saltar à corda, fazer desporto, ajudar os pais, nadar no lago, subir às árvores, estender-se à sombra das árvores, observar as nuvens, observar as estrelas, cantar, dançar, jogar, colecionar pedras...

Introdução (iniciar histórias)

- Era uma vez.....
- Há muito tempo atrás...
- Certo dia...
- Nas férias de verão...
- Numa manhã de chuva/calor...
- Num país distante...
- ...

Desenvolvimento

- Em seguida...
- Depois de ter...
- Então, logo que...
- Mais tarde...
- O tempo foi passando...
- Passado algum tempo...
- Posteriormente ...
- ...

Conclusão

- Por fim...
- Finalmente...
- No final...
- Por último...
- Para terminar...
- Ao fim de...
-
-
- ...

Revisão do texto narrativo _____

Relê o texto efetuado e verifica:

	Sim	Não
Escreveste um título adequado ao texto?		
Definiste e caracterizaste as tuas personagens?		
Na introdução respondeste às questões: quando; onde e quem?		
No desenvolvimento respondeste às questões: o que <u>pretendia(m)</u> ; o que se passou; quem ou o que prejudicou/dificultou <u>a(s)</u> personagem(<u>ns</u>) e de que forma o fez e quem ou o que ajudou a(s) personagem(<u>ns</u>) e de que forma o fez?		
Usaste os sinais de pontuação de forma correta?		
Começaste as frases com letra maiúscula?		
Deste o espaço necessário antes de escreveres os teus parágrafos?		
Deste um final adequado à tua história?		

Se assinalaste “Não” no quadro acima apresentado, indica, nas linhas abaixo, o que necessitas de acrescentar para melhorares o teu texto.

Avaliação do trabalho desenvolvidoPontos atribuídos pelo professor na ClassDojo: _____

Autoavaliação do trabalho realizado	
Pinta o número de estrelas correspondentes ao trabalho realizado, sendo que <u>1 estrela</u> indica que não correu bem, <u>3 estrelas</u> que correu bem, mas que posso melhorar e <u>5 estrelas</u> que correu muito bem e que devo continuar assim num próximo trabalho: <div style="text-align: center;"> </div>	
<u>Aspetos positivos:</u> <hr/> <hr/>	
<u>Aspetos a melhorar:</u> <hr/> <hr/>	
Assinatura do Professor Titular de Turma:	Assinatura do aluno:
_____	_____

Observações do professor para o aluno

Descrição do processo de escrita do texto _____

Anexo VII – Registos de observação de frequência de comportamentos**1.º momento de observação (sem intervenção metodológica) – 4/01 a 8/01****OBSERVAÇÃO: Ficha de Registo de Frequência de Comportamentos****Nome do aluno:** Aluno F**Turma/Nível de Ensino:** 4.º ano do 1.º CEB**Data:** 4/01/2016**Nome do observador:** Ricardo André Duarte Pinto (professor titular de turma)**Início do registo:** 9h00 **Final do registo:** 10h00**Área curricular:** Português**Atividade da aula:** Diálogo com os alunos sobre as férias de Natal e apresentação oral dos seus desejos para o ano de 2016.

Comportamentos observados	Número de ocorrências
Espreguiçar.	III
Tirar “macacos” do nariz durante um período superior a 5 segundos.	III
Distrair-se com o colega do lado esquerdo.	III
Bocejar.	III
Levantar-se sem motivo.	I
Brincar com os óculos.	II
Atirar os óculos para o chão (no decorrer de brincadeira com os mesmos).	I
Roer a t-shirt.	III
Responder na vez de um colega.	III
Colocar as pernas “à chinês” na sua cadeira.	I
Sentar-se em cima de uma perna na sua cadeira.	II

Número de ocorrências – ex.: IIII III (10 ocorrências)

Comentários:

Durante a atividade letiva programada, o aluno apresentou-se irrequieto, alternando períodos de concentração com períodos de distração (consigo próprio, com objetos ou com os outros), revelando algum desinteresse, impaciência e uma postura imprópria no decorrer da atividade. Manifestou, ainda, pouca consideração pela apresentação dos trabalhos dos seus colegas (diálogo com os alunos sobre as férias de Natal e apresentação oral dos desejos de cada aluno para o ano de 2016), sentindo dificuldade em regular o seu comportamento e nível de atenção na aula.

Grelha adaptada de Lopes e Rutherford (2001), tendo por base Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (3.ª edição), Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

OBSERVAÇÃO: Ficha de Registo de Frequência de Comportamentos**Nome do aluno:** Aluno F**Turma/Nível de Ensino:** 4.º ano do 1.º CEB**Data:** 5/01/2016**Nome do observador:** Ricardo André Duarte Pinto (professor titular de turma)**Início do registo:** 9h00 **Final do registo:** 10h00**Área curricular:** Português**Atividade da aula:** Resolução das fichas de trabalho n.º 24 e 25 do “Livro de fichas de Português – 4.º ano”, relacionadas com o texto “A carta ao Pai Natal” (texto trabalhado em casa durante o período de interrupção letiva).

Comportamentos observados	Número de ocorrências
Falar sozinho.	II
Rir sozinho durante a realização das tarefas (sem motivo aparente).	III
Bocejar.	II
Espreguiçar.	III
Tirar “macacos do nariz” durante um período superior a 5 segundos.	III
Colocar lápis na boca.	III
Roer a T-shirt.	II
Colocar as pernas “à chinês” na sua cadeira.	I
Sentar-se em cima de uma perna na sua cadeira.	I
Olhar para o trabalho do colega numa tentativa de copiar.	II
Escrever com a cabeça deitada em cima do ombro esquerdo.	I

Número de ocorrências – ex.: III III (10 ocorrências)

Comentários:

Durante a atividade letiva proposta, o aluno manifestou desassossego, alternando períodos de concentração e envolvimento nas tarefas com períodos de distração (consigo próprio, com objetos ou com os outros), revelando uma postura imprópria no decorrer da atividade. Manifestou, ainda, tentativas de tentar verificar/copiar exercícios do trabalho do colega do seu lado esquerdo, na resolução das fichas de trabalho n.º 24 e 25 do “Livro de fichas de Português – 4.º ano”, relacionadas com o texto “A carta ao Pai Natal”, situação que não teve continuidade porque o colega o chamou a atenção, pedindo-lhe para parar.

Grelha adaptada de Lopes e Rutherford (2001), tendo por base Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (3.ª edição), Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

OBSERVAÇÃO: Ficha de Registo de Frequência de Comportamentos**Nome do aluno:** Aluno F**Turma/Nível de ensino:** 4.º ano do 1.º CEB**Data:** 6/01/2016**Nome do observador:** Ricardo André Duarte Pinto (professor titular de turma)**Início do registo:** 9h00 **Final do registo:** 10h00**Área curricular:** Português

Atividade da aula: - Leitura e interpretação do texto “O bolo-rei”, de António Torrado. Relação do texto apresentado com o Dia de Reis e exploração das suas tradições. Início da elaboração de uma continuação do texto abordado, no processador de texto Word, através de uma proposta de escrita apresentada.

Comportamentos observados	Número de ocorrências
Tirar “macacos” do nariz durante um período superior a 5 segundos.	III
Coloca “macacos” na boca.	I
Colocar dedos na boca.	III
Espreguiçar.	II
Coloca material debaixo da mesa de qualquer maneira, após pedido à turma para arrumarem o material.	I
Responder na vez de um colega.	II
Assobiar alto para os colegas.	I
Olhar para o trabalho do colega numa tentativa de copiar.	I
Colocar as pernas “à chinês” na sua cadeira.	I

Número de ocorrências – ex. ~~III~~ IIII (10 ocorrências)

Comentários: Durante a aula, o aluno revelou precipitação na realização das tarefas propostas, manifestando distração (consigo próprio, com objetos, com os outros e no trabalho desenvolvido), revelando uma postura inapropriada no decorrer da aula de Português, principalmente aquando a arrumação do material escolar (manual e estojo) na prateleira debaixo da sua mesa e na preparação e ligação do seu computador portátil. Manifestou, ainda, tentativas de tentar verificar/copiar o trabalho dos colegas em seu redor (elaboração de uma continuação do texto abordado, no processador de texto Word, através de uma proposta de escrita apresentada). O aluno, na transição das tarefas realizadas no manual e as tarefas realizadas no computador, assobiou alto durante alguns segundos e alguns colegas chamaram-no à atenção para eliminar o seu comportamento desestabilizador, tendo o aluno F interrompido o mesmo após esse aviso.

Grelha adaptada de Lopes e Rutherford (2001), tendo por base Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (3.ª edição), Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

2.º momento de observação (com intervenção metodológica) – 15/02 a 19/02**OBSERVAÇÃO: Ficha de Registo de Frequência de Comportamentos****Nome do aluno:** Aluno F**Turma/Nível de Ensino:** 4.º ano do 1.º CEB**Data:** 15/02/2016**Nome do observador:** Ricardo André Duarte Pinto (professor titular de turma)**Início do registo:** 9h00 **Final do registo:** 10h00**Área curricular:** Português**Atividade da aula:** Visualização dos capítulos 4 e 5 propostos nas *Big Ideas* da Class Dojo e discussão das temáticas abordadas. Apresentação da obra literária “Ynari a menina das cinco tranças”, por parte de uma aluna da turma.

Comportamentos observados	Número de ocorrências
Espreguiçar.	I
Tirar “macacos” do nariz durante um período superior a 5 segundos.	II
Distrair-se com o colega do lado esquerdo.	I
Bocejar.	II
Responder na vez de um colega.	II
Rir-se sozinho durante a apresentação oral de uma colega (sem motivo aparente)	I
Sentar-se em cima de uma perna na sua cadeira.	I

Número de ocorrências – ex.: IIII IIII (10 ocorrências)

Comentários:

Na visualização e exploração dos vídeos inspiradores e motivacionais da ClassDojo, o aluno manifestou um comportamento e um nível de participação adequado (tendo sido premiado, via ClassDojo, com o feedback “participação na aula”, por esse feito). No que respeita à apresentação de uma obra literária por parte de uma aluna, o aluno F revelou alguns momentos de desregulação, tendo pedido à aluna para interromper, por uns instantes, e perguntar ao aluno se queria partilhar algo com a turma. O aluno foi acalmado, progressivamente, e com a monitorização de comportamentos da turma através da ClassDojo, reforçando positivamente alunos que estavam a ter um comportamento apropriado, o aluno F regulou, por completo, a sua postura na sala de aula.

Grelha adaptada de Lopes e Rutherford (2001), tendo por base Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (3.ª edição), Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

OBSERVAÇÃO: Ficha de Registo de Frequência de Comportamentos**Nome do aluno:** Aluno F**Turma/Nível de Ensino:** 4.º ano do 1.º CEB**Data:** 16/02/2016**Nome do observador:** Ricardo André Duarte Pinto (professor titular de turma)**Início do registo:** 9h00 **Final do registo:** 10h00**Área curricular:** Português**Atividade da aula:** Correção da ficha de avaliação de conhecimentos.

Comportamentos observados	Número de ocorrências
Espreguiçar.	I
Tirar “macacos” do nariz durante um período superior a 5 segundos.	II
Distrair-se com o colega do lado esquerdo.	I
Bocejar.	I
Olhar para o trabalho de um colega numa tentativa de copiar.	II
Roer a t-shirt.	I
Sentar-se em cima de uma perna na sua cadeira.	I

Número de ocorrências – ex.: IIII IIII (10 ocorrências)

Comentários:

O aluno F apresentou-se empenhado e participativo (com pertinência) na correção da ficha de avaliação, o que levou a que fosse recompensado com o feedback “participação na aula” (após a manutenção da referida postura comportamental durante algum tempo). A certa altura, revelou vontade em tentar copiar o trabalho de um colega, mas uma expressão gestual “reprobatória” (abandar de cabeça, simbolizando “não”), da minha parte, em relação a esse comportamento, manifestado por parte do aluno F, interrompeu o mesmo e a sua continuidade.

Grelha adaptada de Lopes e Rutherford (2001), tendo por base Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (3.ª edição), Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

OBSERVAÇÃO: Ficha de Registo de Frequência de Comportamentos**Nome do aluno:** Aluno F**Turma/Nível de Ensino:** 4.º ano do 1.º CEB**Data:** 17/02/2016**Nome do observador:** Ricardo André Duarte Pinto (professor titular de turma)**Início do registo:** 9h00 **Final do registo:** 10h00**Área curricular:** Português**Atividade da aula:** Leitura e interpretação do texto “Madhi”, proposto na manual de Português. Produção de um folheto a alertar para a necessidade de poupar água (temática do texto).

Comportamentos observados	Número de ocorrências
Espreguiçar.	I
Tirar “macacos” do nariz durante um período superior a 5 segundos.	I
Distrair-se com um colega.	I
Olhar para o trabalho de um colega numa tentativa de copiar.	I
Bocejar.	II
Responder na vez de um colega.	I
Rir-se sozinho sem motivo aparente.	II

Número de ocorrências – ex.: IIII IIII (10 ocorrências)

Comentários:

Durante a atividade letiva programada, o aluno evidenciou envolvimento e uma participação ativa na aula. Ao responder na vez do colega, a participação foi “ignorada” e coloquei novamente a questão ao aluno a quem tinha sido direcionada inicialmente (chamando-o pelo nome próprio), reparando que o aluno F entendeu a mensagem. Além desse fator, os alunos que participaram na sua vez foram elogiados oralmente e através da Classdojo. Foi visível, a partir daí, que o aluno esperava pela sua vez para participar, sendo, então, recompensado com o feedback “cumprimento de regras”.

Grelha adaptada de Lopes e Rutherford (2001), tendo por base Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (3.ª edição), Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

OBSERVAÇÃO: Ficha de Registo de Frequência de Comportamentos**Nome do aluno:** Aluno F**Turma/Nível de Ensino:** 4.º ano do 1.º CEB**Data:** 18/02/2016**Nome do observador:** Ricardo André Duarte Pinto (professor titular de turma)**Início do registo:** 9h00 **Final do registo:** 10h00**Área curricular:** Português**Atividade da aula:** Conclusão da produção de um folheto a alertar para a necessidade de poupar água (temática do texto). Realização das rubricas “Alfapalavras” e “Alfamemo”, propostas no final da unidade temática do manual.

Comportamentos observados	Número de ocorrências
Espreguiçar.	I
Tirar “macacos” do nariz durante um período superior a 5 segundos.	II
Rir-se sozinho sem motivo aparente.	I
Bocejar.	I
Falar sozinho.	I
Colocar lápis na boca.	II
Sentar-se em cima de uma perna na sua cadeira.	I

Número de ocorrências – ex.: IIII IIII (10 ocorrências)

Comentários:

O aluno F apresentou-se motivado na aula proposta, desenvolvendo as tarefas com empenho. Ao longo da aula fui recompensando alunos que manifestavam atitudes apropriadas, o que levou o aluno a querer estar com uma postura adequada, também, em todos os níveis, de forma a obter, igualmente, uma recompensa. Após a manutenção de uma boa postura comportamental durante algum tempo e de reparar que estava a desenvolver as suas tarefas de uma forma assertiva, decidi premiar o aluno F com o feedback “interpretação”.

Grelha adaptada de Lopes e Rutherford (2001), tendo por base Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (3.ª edição), Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

OBSERVAÇÃO: Ficha de Registo de Frequência de Comportamentos**Nome do aluno:** Aluno F**Turma/Nível de Ensino:** 4.º ano do 1.º CEB**Data:** 19/02/2016**Nome do observador:** Ricardo André Duarte Pinto (professor titular de turma)**Início do registo:** 9h00 **Final do registo:** 10h00**Área curricular:** Português

Atividade da aula: Apresentação cénica, por parte dos professores titulares de turma dos 3.º e 4.º anos, do texto “Hoje há palhaços – A escola a rir”, de António Torrado e Aberta Menéres (no polivalente do Colégio). Exploração em grande grupo (formato roda) do conteúdo da história e partilha de vivências dos alunos em espetáculos circenses.

Comportamentos observados	Número de ocorrências
Distrair-se com colegas.	II
Tirar “macacos” do nariz durante um período superior a 5 segundos.	I
Roer a t-shirt.	I
Responder na vez de um colega.	II
Falar sozinho.	I

Número de ocorrências – ex.: IIII IIII (10 ocorrências)

Comentários:

Durante a atividade letiva programada, o aluno apresentou-se muito animado e interventivo, cumprindo nos limites as regras estabelecidas para a referida aula. Por ter respondido duas vezes na vez do colega, a participação foi “ignorada” e os alunos que participaram na sua vez foram elogiados oralmente e através da Classdojo. Foi visível, a partir daí, que o aluno esperava pela sua vez para participar, sendo, então, recompensado com o feedback “cumprimento de regras”.

Grelha adaptada de Lopes e Rutherford (2001), tendo por base Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (3.ª edição), Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

3.º momento de observação (com intervenção metodológica) – 7/03 a 11/03**OBSERVAÇÃO: Ficha de Registo de Frequência de Comportamentos****Nome do aluno:** Aluno F**Turma/Nível de Ensino:** 4.º ano do 1.º CEB**Data:** 7/03/2016**Nome do observador:** Ricardo André Duarte Pinto (professor titular de turma)**Início do registo:** 9h00 **Final do registo:** 10h00**Área curricular:** Português**Atividade da aula:** Realização da prova-modelo 1 (caderno 1 e 2) do livro “Preparar as provas finais 2015” dentro dos tempos previstos (abordagem e revisão dos conteúdos programáticos a ser avaliados na ficha de avaliação de final de período).

Comportamentos observados	Número de ocorrências
Espreguiçar.	I
Tirar “macacos” do nariz durante um período superior a 5 segundos.	I
Olhar para um colega numa tentativa de copiar.	I
Bocejar.	I
Ri-se sozinho sem motivo aparente.	II
Sentar-se em cima de uma perna na sua cadeira.	I

Número de ocorrências – ex.: IIII IIII (10 ocorrências)

Comentários:

O aluno F apresentou-se focado na aula, manifestando empenho na componente comportamental e no desenvolvimento das suas tarefas, o que levou a que fosse recompensado com o feedback “comportamento” (após a manutenção da referida postura comportamental durante um largo período de tempo). A certa altura, revelou vontade em tentar copiar o trabalho de um colega, mas uma expressão gestual “reprobatória” (estalo de dedos), da minha parte, em relação a esse comportamento, manifestado por parte do aluno F, interrompeu o mesmo e a sua continuidade. O trabalho realizado, a certo ponto, foi corrigido em grande grupo e devido a uma participação regulada, ajustada e pertinente, por parte do aluno F, foi atribuído o feedback “participação” pelo seu contributo para a aula.

Grelha adaptada de Lopes e Rutherford (2001), tendo por base Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (3.ª edição), Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

OBSERVAÇÃO: Ficha de Registo de Frequência de Comportamentos**Nome do aluno:** Aluno F**Turma/Nível de Ensino:** 4.º ano do 1.º CEB**Data:** 8/03/2016**Nome do observador:** Ricardo André Duarte Pinto (professor titular de turma)**Início do registo:** 9h00 **Final do registo:** 10h00**Área curricular:** Português**Atividade da aula:** Exploração da temática do Dia Internacional da Mulher, através da visualização do vídeo inspirador e motivacional: “International Women's Day Doodle 2016”. Criação de um vídeo, por parte dos Descobridores, para dedicar às suas mães.

Comportamentos observados	Número de ocorrências
Distrai-se com colegas.	I
Responder na vez de um colega.	II
Rir-se sozinho sem motivo aparente.	I

Número de ocorrências – ex.: IIII IIII (10 ocorrências)

Comentários:

Na exploração, em contexto de sala de aula, da temática do Dia Internacional da Mulher, através da visualização de um vídeo inspirador e motivacional, o aluno encontrou-se com um comportamento ajustado às condições exigidas para a aula (tendo sido premiado, via ClassDojo, com o feedback “postura”, por esse feito). No que respeita ao momento de criação de um vídeo para dedicar à sua mãe, o aluno esteve empenhado e interventivo, contudo manifestou alguma excitação no desenvolvimento dessa tarefa de carácter mais prático (tendo sido um comportamento observado não só no aluno). A certa altura da atividade, monitorizei comportamentos da turma através da ClassDojo, reforçando positivamente alunos que estavam a ter um comportamento apropriado o que levou o aluno a ter um comportamento mais regulado no decorrer da aula.

Grelha adaptada de Lopes e Rutherford (2001), tendo por base Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (3.ª edição), Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

OBSERVAÇÃO: Ficha de Registo de Frequência de Comportamentos**Nome do aluno:** Aluno F**Turma/Nível de Ensino:** 4.º ano do 1.º CEB**Data:** 9/03/2016**Nome do observador:** Ricardo André Duarte Pinto (professor titular de turma)**Início do registo:** 9h00 **Final do registo:** 10h00**Área curricular:** Português**Atividade da aula:** Exploração, em grande grupo, da visita de estudo a realizar ao “World of Discoveries” (relacionando com a unidade temática em estudo na área de História de Portugal) e redação escrita das expectativas dos alunos em relação à visita.

Comportamentos observados	Número de ocorrências
Espreguiçar.	I
Tirar “macacos” do nariz durante um período superior a 5 segundos.	I
Bocejar.	I
Sentar-se em cima de uma perna na sua cadeira.	I

Número de ocorrências – ex.: IIII IIII (10 ocorrências)

Comentários:

O aluno F manifestando empenho na componente comportamental e no desenvolvimento das suas tarefas na referida aula, o que levou a que fosse recompensado com o feedback “cumprimento de regras” (após a manutenção da referida postura comportamental durante um largo período de tempo). As expectativas criadas em relação à visita de estudo a realizar foram apresentadas em grande grupo e devido a uma participação oral coerente, clara e cuidada, apesar de algumas incongruências a nível articulatório, por parte do aluno F, foi atribuído o feedback “apresentação oral” pelo seu contributo para a aula.

Grelha adaptada de Lopes e Rutherford (2001), tendo por base Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (3.ª edição), Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

OBSERVAÇÃO: Ficha de Registo de Frequência de Comportamentos**Nome do aluno:** Aluno F**Turma/Nível de Ensino:** 4.º ano do 1.º CEB**Data:** 10/03/2016**Nome do observador:** Ricardo André Duarte Pinto (professor titular de turma)**Início do registo:** 9h00 **Final do registo:** 10h00**Área curricular:** Português**Atividade da aula:** Análise da visita de estudo a realizar da parte da tarde. Ensaios para o Got Talent e reflexão com cada grupo.

Comportamentos observados	Número de ocorrências
Espreguiçar.	I
Tirar “macacos” do nariz durante um período superior a 5 segundos.	II
Distrair-se com um colega.	II
Bocejar.	I

Número de ocorrências – ex.: IIII IIII (10 ocorrências)

Comentários:

Durante a atividade letiva programada, o aluno apresentou-se interessado, participativo e empenhado. Os comportamentos observados não interferiram com o seu desempenho ou com o bom funcionamento das aulas, sendo que os dois primeiros ocorreram entre os primeiros 10 minutos. Os comportamentos “distrair-se com um colega” e “bocejar”, verificaram-se durante a exploração da visita de estudo que se iria realizar da parte da tarde, tendo tido uma duração de tempo reduzida, até pela premiação de alunos que estavam regulados e com um comportamento adequado na sala de aula, o que levou o aluno a ter, igualmente, um comportamento ajustado e uma atitude ativa na aula (de forma a ser, também, premiado).

Grelha adaptada de Lopes e Rutherford (2001), tendo por base Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (3.ª edição), Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

OBSERVAÇÃO: Ficha de Registo de Frequência de Comportamentos**Nome do aluno:** Aluno F**Turma/Nível de Ensino:** 4.º ano do 1.º CEB**Data:** 11/03/2016**Nome do observador:** Ricardo André Duarte Pinto (professor titular de turma)**Início do registo:** 9h00 **Final do registo:** 10h00**Área curricular:** Português**Atividade da aula:** Produção escrita de um texto narrativo com base numa proposta planificação de textos.

Comportamentos observados	Número de ocorrências
Tirar “macacos” do nariz durante um período superior a 5 segundos.	I
Bocejar.	I
Olha para um colega numa tentativa de copiar.	I

Número de ocorrências – ex.: IIII IIII (10 ocorrências)

Comentários:

O aluno F apresentou-se empenhado e focado na aula, manifestando empenho na componente comportamental e no desenvolvimento das suas tarefas. A certa altura, revelou vontade em tentar copiar o trabalho de um colega, mas uma expressão facial “reprobatória”, da minha parte, em relação a esse comportamento por parte do aluno F e a atribuição de um feedback positivo a um aluno que estava a ter uma boa atitude na realização da sua produção textual, levou o aluno F a evitar olhar para o trabalho dos outros e a ter um comportamento ajustado na aula, de forma a poder receber, igualmente, um feedback positivo na ClassDojo (o que veio a suceder por ter produzido um texto organizado, coerente e intencional, tendo recebido o feedback “produção escrita”).

Grelha adaptada de Lopes e Rutherford (2001), tendo por base Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (3.ª edição), Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

**Anexo VIII - Texto: “A viagem” - texto realizado sem intervenção metodológica
a 18 de janeiro**

Transporte
(Cad. 1)

CADERNO 2
(30 minutos. Tolerância: 10 minutos)

*Texto realizado
sem intervenção.*
RP

GRUPO III

O texto descritivo refere uma situação imaginária, que poderia ter acontecido durante a migração anual para regiões mais quentes, do bando a que pertence a andorinha Turrinha: voam durante dias e dias até chegarem ao seu destino; atravessam planícies, vales, montanhas, rios e mares, parando muitas vezes pelo caminho. Imagina essa viagem e descreve-a.

No teu texto, deves:

- escrever um título adequado; ✓
- inventar situações que as andorinhas vivem na viagem; ✓ x
- descrever os lugares por onde passam e o que veem; ✓
- utilizar um mínimo de 90 palavras. ✓ x

A viagem

A andorinha ^{tu x} ~~Turrinha~~ ^{voou} ~~voou~~ durante dias e dias até chegar ao seu destino, ^{atravessando} ~~atravessando~~ planícies, vales e montanhas, ...

^{passaram muitas} ~~passaram muitas~~ ^{até} ~~até~~ chegar ao seu destino (^{pass} ~~pass~~ ^{sou} ~~sou~~ mais um dia) - e, finalmente, chegou ao destino que ela queria.

As suas amigas concluíram que estavam lá (no destino) e a andorinha ficou lá.

Então, foram para uma minha feita de palha e pau.

^{os} ~~os lugares ^{por onde} ~~que onde~~ ^{passavam} ~~passavam~~ ^{foi uma casa,} ~~foi uma casa, ^{descobriram} ~~descobriram~~ ^{dez} ~~dez~~ ^x ~~x~~ ^{toda} ~~toda~~ ^{cidade} ~~cidade~~ ^{ela} ~~ela~~.~~~~

79 palavras

A transportar

29

Correção das palavras sublinhadas (reescrita):

Curitiba, roou e, ante, passaram, muito, até, pa-
 ram, os, por, onde, fi, uma, era, des, de, de, de, de,
 toda.

FIM DA PROVA

COTAÇÕES

total (Cad. 1)	70 pontos		
		Grupo III	
		.....	30 pontos
		Subtotal (Cad. 2)	30 pontos
		Total	100 pontos

Anexo IX – Documentação de escrita do Texto I: “O ouriço-cacheiro no recreio da escola” - texto realizado com intervenção metodológica a 25/01

Planificação de texto narrativo (I)

Tema/assunto: O ouriço-cacheiro no recreio da escola

Introdução	<ul style="list-style-type: none"> Quando? (tempo) <u>Ontem, dia 24 de Janeiro</u> Quem? (personagens) <u>Eu, o ouriço-cacheiro e os meus colegas.</u> Onde? (espaço) <u>Na recreio da escola.</u>
Desenvolvimento	<p>Ação/acontecimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> O que pretendia/desejava a(s) personagem(ns)? <u>Encontrar o ouriço-cacheiro no recreio e foi mesmo no momento da recreio, ele era pequeno, os outros eram grandes e altos.</u> O que se passou/aconteceu? <u>Fui a procura do ouriço-cacheiro. Os outros foram atrás e eu fiquei sozinho. Cheguei a ver o ouriço-cacheiro e ele estava a jogar.</u> Quem ou o que prejudicou/dificultou a(s) personagem(ns) e de que forma o fez? <u>Um colega meu que se enganou e disse que não estava lá.</u> Quem ou o que ajudou a(s) personagem(ns) e de que forma o fez? <u>Um colega meu que me ajudou a encontrar o ouriço-cacheiro.</u>
Conclusão	<p>Desenlace:</p> <ul style="list-style-type: none"> Como terminou a história? <u>Eu voltei para casa e o ouriço-cacheiro não estava lá.</u> Moral da história? <u>O ouriço-cacheiro não estava lá e eu fiquei triste.</u>

Palavras a reter:
 → o ouriço-cacheiro
 → deixar
 → arvores
 → estava

PP

Adjetivos que podemos utilizar na escrita de textos			Caracterização de personagens	
Para caracterizar pessoas	Para caracterizar animais	Para descrever lugares	Física	Psicológica
bonito(a), antipático(a), feio(a), pobre, louro, rico, alto, teimoso(a), baixo(a), rebelde, gordo(a), mau, má, magro, alegre, risonho, lindo(a), triste, contente, maroto(a), moreno(a), irrequieto(a), feliz, sossegado(a), ruivo(a), simpático(a), zangado(a), belo(a), preguiçoso(a), elegante, furioso(a)...	grande, orelhudo(a), pequeno(a)✓, peludo(a), baixo(a), alto(a), feio(a), manso(a), feroz, doméstico, selvagem, fofinho✓, perigoso, veloz, lento(a), pesado(a), mamífero, astuto(a)✓, feroz(a)✓, mdo✓	pequeno, calmo, grande, quente, escuro, frio, lindo, bonito, especial, agradável, fantástico, horrível, mágico, fechado, espaçoso, luminoso, acolhedor, iluminado, destruído, desagradável, limpo, barulhento, poluído, sossegado...	Estatura/altura (baixo(a), alto(a), estatura média...), Rosto (oval, redondo, quadrado...), Olhos (verdes, azuis, castanhos...), Cabelo (comprido, curto, ondulado, encaracolado, liso, castanho, preto, loiro, ruivo...), Nariz (pequeno✓, grande...), Vestuário/Roupa (velha, nova, ...), Outros...	Qualidades e defeitos: simpático(a), sossegado(a), traquinas, preguiçoso(a), obediente, esforçado(a), amigo(a), egoísta, pateta, resmungão, resmungona, inteligente, trabalhador(a), corajoso(a), medroso(a), alegre, triste, sereno(a), falador(a), calado(a)... Gostos e preferências: estar em casa, ir à escola, brincar com os amigos, ler, saltar à corda, fazer desporto, ajudar os pais, nadar no lago, subir às árvores, estender-se à sombra das árvores, observar as nuvens, observar as estrelas, cantar, dançar, jogar, colecionar pedras...

Repara nas várias expressões que podes usar em cada uma das partes da tua narrativa (texto narrativo).

<u>Introdução</u> (iniciar histórias)	<u>Desenvolvimento</u>	<u>Conclusão</u>
- Era uma vez.....	- Em seguida...	- Por fim...
- Há muito tempo atrás...	- Depois de ter...	- Finalmente...
- Certo dia...	- Então, logo que...	- No final...
- Nas férias de verão...	- Mais tarde...✓	- Por último...✓
- Numa manhã de chuva/calor...	- O tempo foi passando...✓	- Para terminar...
- Num país distante...	- Passado algum tempo...✓	- Ao fim de...
- ... <i>Não há</i> ...✓	- Posteriormente ...	-
	- ...	-
		-
		-

Revisão do texto narrativo

Relê o texto efetuado e verifica:

	Sim	Não
Escreveste um título adequado ao texto?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Definiste e caracterizaste as tuas personagens?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na introdução respondeste às questões: quando; onde e quem?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No desenvolvimento respondeste às questões: o que pretendia(m); o que se passou; quem ou o que prejudicou/dificultou a(s) personagem(ns) e de que forma o fez e quem ou o que ajudou a(s) personagem(ns) e de que forma o fez?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usaste os sinais de pontuação de forma correta?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Começaste as frases com letra maiúscula?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deste o espaço necessário antes de escreveres os teus parágrafos?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deste um final adequado à tua história?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se assinalaste "Não" no quadro acima apresentado, indica, nas linhas abaixo, o que necessitas de acrescentar para melhorares o teu texto.

caracterizar
alterar a organização do texto.

Avaliação do trabalho desenvolvido



Pontos atribuídos pelo professor na ClassDojo: "Persistência" (2 pontos); "Produção escrita" (3 pontos) e "Sentido de organização" (2 pontos). Total = 7 pontos

Autoavaliação do trabalho realizado

Pinta o número de estrelas correspondentes ao trabalho realizado, sendo que 1 estrela indica que não correu bem, 3 estrelas que correu bem, mas que posso melhorar e 5 estrelas que correu muito bem e que devo continuar assim num próximo trabalho:



Aspetos positivos:

O trabalho correu bem, organizei as ideias.



Aspetos a melhorar:

Melhorar a introdução, a organização das personagens e a letra (café e letra).

Assinatura do Professor Titular de Turma:

Assinatura do aluno:

CADERNO 2

(30 minutos. Tolerância: 10 minutos)

GRUPO III

Imagina que encontres no recreio da escola, no jardim público ou na horta do teu avô, um ouriço-cacheiro parecido com o que a Maria conheceu na Fonte dos Marmeleiros.

Descreve o que sabes sobre tão simpático animal.

No teu texto deves:

- escrever um título adequado;
- contar a situação em que encontres o ouriço-cacheiro;
- inventar-lhe um nome e atribuir-lhe a idade que imaginas poder ter;
- indicar os seus alimentos preferidos e os lugares onde gosta mais de passear, durante a noite;
- utilizar um mínimo de 90 palavras.

^{cacheiro} ^{recreio} ^{escola}
 O ouriço-cacheiro no recreio da escola
 No dia 24 de janeiro de 2016, ^{encontrei} encontrei o ouriço-cacheiro nos ^{os de onde?} ^{mostrar} ^{margem} ^{os} ^{gostaram} ^{fofinho}
 - Cacheiro nos ^{os de onde?} ^{mostrar} ^{margem} ^{os} ^{gostaram} ^{fofinho}
 legos. Ele era pequeno, os espinhos eram fofos e
 mel.
 Fui a fazer ^{margem} ^{os} ^{gostaram} ^{fofinho}
 encontrado um ouriço-cacheiro nos ^{os} ^{gostaram} ^{fofinho}
 foram ver o ouriço e ^{eles} ^{gostaram} ^{fofinho}
 dele porque ele era pequeno e ^{fofinho} ^{fofinho}
 Para além disso, ^{um} ^{enganou-me}
 estava ^{estava} ^{enganou-me}
 - me a dizer que estava outro ouriço nos ^{estava} ^{enganou-me}
 vãos, mas ^{x mas} ^{estava} ^{enganou-me}
 estava ^{estava} ^{enganou-me}
 não fui para ^{estava} ^{enganou-me}
^{continuei} ^{com que?}
^{continuei} ^{com que?}
 Mas tarde, eu inventei um nome
 para o ouriço e chamei-lhe: fofinho.

Transporte
(Cad. 1)

(I)

Texto realizado
 com intervenção.
 Implementação de
 um modelo de trabalho
 com suporte à criação
 de textos.

A transportar

O que, ab, ter, 2 anos e tomis minloto,
 ream, os bapras e arankas.
 Por último, o ^{escola} gartoua de
 passay no recuado escola porque não
 havia pernas.
 As dentes, engenas o outro, de vitros ^{ser}
 verdadeis. 124 palavras.

Correção das palavras sublinhadas (reescrita):
 Achava, recuado, escola, março, encontrei, os, de, grade, o,
mostrar, os, flam, eles, gastaram, flinco, um,
para me, restava, mas, lá, nós, continuei, chamei-lhe,
escola, ser.

FIM DA PROVA

TOTAL

Subtotal (Cad. 1)	COTAÇÕES		
	70 pontos		
		Grupo III	
	Subtotal (Cad. 2)		30 pontos
46	Total		30 pontos

Anexo X - Documentação de escrita do Texto II: “O Ruy no acampamento dos ciganos” - texto realizado sem intervenção metodológica a 1/02

Planificação de texto narrativo II

Tema/assunto: O Ruy no acampamento dos ciganos

Introdução	<ul style="list-style-type: none"> Quando? (tempo) <u>Um dia, numa tarde de sol,</u> Quem? (personagens) <u>O Ruy, um dos cães que vagavam / o chefe do acampamento,</u> Onde? (espaço) <u>no acampamento dos ciganos.</u>
Desenvolvimento	<p>Ação/acontecimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> O que pretendia/desejava a(s) personagem(ns)? <u>O Ruy aproximou-se mais para ver o acampamento porque queria saber mais sobre ele.</u> O que se passou/aconteceu? <u>Refugiou-se dentro de uma das casinhas para os ciganos não o verem.</u> Quem ou o que prejudicou/dificultou a(s) personagem(ns) e de que forma o fez? <u>O cão velho mesmo e a barreira para ele se aproximar do chefe do acampamento.</u> Quem ou o que ajudou a(s) personagem(ns) e de que forma o fez? <u>Os ciganos, o chefe e a mulher, disseram ao chefe para tirar o cão da casinha e apresentá-lo-lhe.</u>
Conclusão	<p>Desenlace:</p> <ul style="list-style-type: none"> Como terminou a história? <u>O chefe deu ao Ruy um lugar no acampamento e ele aprendeu muito.</u> Moral da história? <u>Antes de falar sobre uma pessoa devemos conhecê-la primeiro.</u>

Palavras a rever:

- conhecê-la antes de falar
- cães
- refugiou-se

curiosidades curiosidade.

Adjetivos que podemos utilizar na escrita de textos			Caracterização de personagens	
Para caracterizar pessoas	Para caracterizar animais	Para descrever lugares	Física	Psicológica
bonito(a), antipático(a), feio(a), pobre, louro, rico, alto, teimoso(a), baixo(a), rebelde, gordo(a), mau, má, magro, alegre, risonho, lindo(a), triste, contente, maroto(a), moreno(a), irrequieto(a), feliz, sossegado(a), ruivo(a), simpático(a), zangado(a), belo(a), preguiçoso(a), elegante, furioso(a)...	grande, orelhudo(a), pequeno(a), peludo(a), baixo(a), alto(a), feio(a), manso(a), feroz, doméstico, selvagem, fofinho, perigoso, veloz, lento(a), pesado(a), mamífero, astuto(a)...	pequeno, calmo, grande, quente, escuro, frio, lindo, bonito, especial, agradável, fantástico, horrível, mágico, fechado, espaçoso, luminoso, acolhedor, iluminado, destruído, desagradável, limpo, barulhento, poluído, sossegado...	Estatura/altura (baixo(a), alto(a), estatura média...) Rosto (oval, redondo, quadrado...) Olhos (verdes, azuis, castanhos...) Cabelo (comprido, curto, ondulado, encaracolado, liso, castanho, preto, loiro, ruivo...) Nariz (pequeno, grande...) Vestuário/Roupa (velha, nova, ...) Outros...	<u>Qualidades e defeitos:</u> simpático(a), sossegado(a), traquinas, preguiçoso(a), obediente, esforçado(a), amigo(a), egoísta, pateta, resmungão, resmungona, inteligente, trabalhador(a), corajoso(a), medroso(a), alegre, triste, sereno(a), falador(a), calado(a)... <u>Gostos e preferências:</u> estar em casa, ir à escola, brincar com os amigos, ler, saltar à corda, fazer desporto, ajudar os pais, nadar no lago, subir às árvores, estender-se à sombra das árvores, observar as nuvens, observar as estrelas, cantar, dançar, jogar, colecionar pedras...

Repara nas várias expressões que podes usar em cada uma das partes da tua narrativa (texto narrativo).

Introdução (iniciar histórias)

- Era uma vez.....
- Há muito tempo atrás...
- Certo dia... ✓
- Nas férias de verão...
- Numa manhã de chuva/calor...
- Num país distante...
- ...

Desenvolvimento

- Em seguida...
- Depois de ter...
- Então, logo que...
- Mais tarde...
- O tempo foi passando...
- Passado algum tempo...
- Posteriormente ... ✓
- ...

Conclusão

- Por fim...
- Finalmente. ✓
- No final...
- Por último...
- Para terminar...
- Ao fim de...
- ...
- ...
- ...

Revisão do texto narrativo

Relê o texto efetuado e verifica:

	Sim	Não
Escreveste um título adequado ao texto?	X	
Definiste e caracterizaste as tuas personagens?	X	
Na introdução respondeste às questões: quando; onde e quem?	X	
No desenvolvimento respondeste às questões: o que pretendia(m); o que se passou; quem ou o que prejudicou/dificultou a(s) personagem(ns) e de que forma o fez e quem ou o que ajudou a(s) personagem(ns) e de que forma o fez?	X	
Usaste os sinais de pontuação de forma correta?	X	
Começaste as frases com letra maiúscula?	X	
Deste o espaço necessário antes de escreveres os teus parágrafos?	X	
Deste um final adequado à tua história?	X	

Se assinalaste “Não” no quadro acima apresentado, indica, nas linhas abaixo, o que necessitas de acrescentar para melhorares o teu texto.

Avaliação do trabalho desenvolvido



Pontos atribuídos pelo professor na ClassDojo: "Persistência" (2 pontos); "Trabalho" (2 pontos) e "Sentido de organização" (2 pontos). Total = 6 pontos

Autoavaliação do trabalho realizado

Pinta o número de estrelas correspondentes ao trabalho realizado, sendo que 1 estrela indica que não correu bem, 3 estrelas que correu bem, mas que posso melhorar e 5 estrelas que correu muito bem e que devo continuar assim num próximo trabalho:



Aspectos positivos:

Ter mais de 40 palavras as ideias foram bem organizadas e dei um bom nome à organização.

Aspectos a melhorar:

Apesar de ter mais ideias.

Assinatura do Professor Titular de Turma:

Assinatura do aluno:

CADERNO 2

(30 minutos. Tolerância: 10 minutos)

GRUPO III

Imagina que o Ruy, levado pela curiosidade, se foi aproximando o mais possível daquele acampamento. Para poder observar melhor, refugiou-se dentro de uma das carroças, onde, a certa altura, foi descoberto por um dos cães que vagueavam por ali.

Inventa e descreve as cenas que se seguiram.

No teu texto, deves:

- escrever um título adequado; ✓
- descrever e dar um nome às personagens; ✓
- incluir um momento de diálogo entre o menino e o chefe do acampamento; ✓
- utilizar um mínimo de 90 palavras. ✓

O Ruy no acampamento dos ^{ciganos} ~~ciganos~~

Um dia, numa tarde de sol, o Ruy, um menino ^{loiro} ~~branco~~ e alegre, foi para o acampamento dos ciganos que estava perto de sua casa.

O Ruy aproximou-se mais para ver o acampamento, porque queria saber mais sobre ele e refugiou-se dentro de uma das carroças para os ciganos não o verem. O cão do acampamento viu o menino e começou a latir para ele e apareceu-lhe o chefe ^{do} ~~do~~ acampamento. Posteriormente, dois ciganos, simpáticos, o João e a Luísa, disseram ao chefe do acampamento para tirar o cão da carroça.

O chefe Pedro, como era amigável:

- O que é que estás a fazer aqui? ^{perguntou} ~~perguntou~~

Transporte
(Cad. 1)

A transportar

o chefe o Duf.

- Tim vai com ^{nosso} é o ~~nosso~~ acompanhamento! - exclamou o Duf.

- Está bem, ~~pois~~ entrou no acompanhamento - disse o chefe.

Finalmente, o chefe disse o Duf entrou no acompanhamento e ele aprendeu muitas curiosidades sobre os ciganos.

156 palavras

Correção das palavras sublinhadas (reescrita):

ciganos, bom, perguntou, mas, disse, curiosidades.

FIM DA PROVA

Subtotal (Cad. 1)

COTAÇÕES

70 pontos

Grupo III

Subtotal (Cad. 2)
Total

30 pontos
30 pontos

Anexo XI - Documentação de escrita do Texto III: “Situações difíceis” - texto realizado sem intervenção metodológica a 15/02

Planificação de texto narrativo III

Tema/assunto: Situações difíceis

Introdução	<ul style="list-style-type: none"> Quando? (tempo) <u>Um dia de outono.</u> Quem? (personagens) <u>A menina e o seu pai.</u> Onde? (espaço) <u>Na serra ao meio da floresta.</u>
Desenvolvimento	<p>Ação/acontecimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> O que pretendia/desejava a(s) personagem(ns)? <u>A menina queria ser bruxa e fazer os mesmos feitiços a sua mãe.</u> O que se passou/aconteceu? <u>O pai, de manhã, foi para o trabalho e, no fim do dia, não apareceu em casa.</u> Quem ou o que prejudicou/dificultou a(s) personagem(ns) e de que forma o fez? <u>A bruxa Yalrich fez desaparecer o pai da menina, apontando a maldade para ela.</u> Quem ou o que ajudou a(s) personagem(ns) e de que forma o fez? <u>A menina pensou num feitiço para trazer o pai de volta à casa.</u>
Conclusão	<p>Desenlace:</p> <ul style="list-style-type: none"> Como terminou a história? <u>Ela fez a bruxa da serra e fez um feitiço para aparecer o pai.</u> Moral da história? <u>Os feitiços maldades das bruxas.</u>

Palavras a reter:

- em em desaparecer → difíceis difíceis
- a a

Adjetivos que podemos utilizar na escrita de textos			Caracterização de personagens	
Para caracterizar pessoas	Para caracterizar animais	Para descrever lugares	Física	Psicológica
bonito(a), antipático(a), feio(a), pobre, louro, rico, alto, teimoso(a), baixo(a), rebelde, gordo(a), mau, má, magro, alegre, risonho, lindo(a), triste, contente, maroto(a), moreno(a), irrequieto(a), feliz, sossegado(a), ruivo(a), simpático(a), zangado(a), belo(a), preguiçoso(a), elegante, furioso(a)...	grande, orelhudo(a), pequeno(a), peludo(a), baixo(a), alto(a), feio(a), manso(a), feroz, doméstico, selvagem, fofinho, perigoso, veloz, lento(a), pesado(a), mamífero, astuto(a)...	pequeno, calmo, grande, quente, escuro, frio, lindo, bonito, especial, agradável, fantástico, horrível, mágico, fechado, espaçoso, luminoso, acolhedor, iluminado, destruído, desagradável, limpo, barulhento, poluído, sossegado...	Estatura/altura (baixo(a), alto(a), estatura média...) Rosto (oval, redondo, quadrado...) Olhos (verdes, azuis, castanhos...) Cabelo (comprido, curto, ondulado, encaracolado, liso, castanho, preto, loiro, ruivo...) Nariz (pequeno, grande...) Vestuário/Roupa (velha, nova, ...) Outros...	<p>Qualidades e defeitos:</p> <p>simpático(a), sossegado(a), traquinas, preguiçoso(a), obediente, esforçado(a), amigo(a), egoísta, pateta, resmungão, resmungona, inteligente, trabalhador(a), corajoso(a), medroso(a), alegre, triste, sereno(a), falador(a), calado(a)...</p> <p>Gostos e preferências:</p> <p>estar em casa, ir à escola, brincar com os amigos, ler, saltar à corda, fazer desporto, ajudar os pais, nadar no lago, subir às árvores, estender-se à sombra das árvores, observar as nuvens, observar as estrelas, cantar, dançar, jogar, colecionar pedras...</p>

Repara nas várias expressões que podes usar em cada uma das partes da tua narrativa (texto narrativo).

Introdução (iniciar histórias)	Desenvolvimento	Conclusão
- Era uma vez.....	- Em seguida...✓	- Por fim...
- Há muito tempo atrás...	- Depois de ter...	- Finalmente...
- Certo dia...	- Então, logo que.✓	- No final...
- Nas férias de verão...	- Mais tarde...	- Por último...
- Numa manhã de chuva/calor...	- O tempo foi passando...	- Para terminar...✓
- Num país distante...	- Passado algum tempo...	- Ao fim de...
- Num tarde de outono...✓	- Posteriormente ...	- ...
- ...	- ...	- ...

Revisão do texto narrativo Situações difíceis

Relê o texto efetuado e verifica:

	Sim	Não
Escreveste um título adequado ao texto?	X	
Definiste e caracterizaste as tuas personagens?	X	
Na introdução respondeste às questões: quando; onde e quem?	X	
No desenvolvimento respondeste às questões: o que pretendia(m); o que se passou; quem ou o que prejudicou/dificultou a(s) personagem(ns) e de que forma o fez e quem ou o que ajudou a(s) personagem(ns) e de que forma o fez?	X	
Usaste os sinais de pontuação de forma correta?	X	X
Começaste as frases com letra maiúscula?	X	
Deste o espaço necessário antes de escreveres os teus parágrafos?	X	
Deste um final adequado à tua história?	X	

Se assinalaste “Não” no quadro acima apresentado, indica, nas linhas abaixo, o que necessitas de acrescentar para melhorares o teu texto.

Terço de melhorar o uso dos vírgulas nas frases.

Avaliação do trabalho desenvolvido



Pontos atribuídos pelo professor na ClassDojo: "Postura" (2 pontos); "Trabalho" (2 pontos); "Trabalho" (2 pontos); "Trabalho" (2 pontos). Total = 6 pontos

Autoavaliação do trabalho realizado

Pinta o número de estrelas correspondentes ao trabalho realizado, sendo que 1 estrela indica que não correu bem, 3 estrelas que correu bem, mas que posso melhorar e 5 estrelas que correu muito bem e que devo continuar assim num próximo trabalho:



Aspetos positivos: o vocabulário estava (bom) bem organizado e respondi corretamente as perguntas.

Aspetos a melhorar: Li as histórias no problema da história e o professor ajudou-me a fazer de imaginar que estou na história.

Assinatura do Professor Titular de Turma:

Assinatura do aluno:

CADERNO 2
(30 minutos. Tolerância: 10 minutos)

Transporte
(Cad. 1)

GRUPO III

III
Texto realizado com
intervenção.
Implementação de um modo
de trabalho com suporte à
criação
de textos.

Na história que leste, uma menina chamada Leontina quis ser bruxa e fada ao mesmo tempo.

Escreve a continuação da história, na qual contes uma situação difícil que Leontina teve de solucionar com a ajuda da sua vassoura, que tinha poderes mágicos. No teu texto, debes:

- escrever um título adequado; ✓
- descrever o local onde decorre a ação;
- incluir um momento de diálogo;
- utilizar um mínimo de 90 palavras.

Situação difícil
Uma tarde de outono, a Leontina brincava na sua cabana. A cabana era luminosa e acolhida.

A Leontina queria ser bruxa e fada ao mesmo tempo e a sua vassoura seria também vassoura de bruxa. Ela era bonita e alegre.

O pai da Leontina, de manhã, foi para o trabalho e, no fim da dia, ele não apareceu em casa. O pai não apareceu porque a bruxa Valerie fez desaparecer o pai, apontando a vassoura para ele.

Então, a Leontina pensou quem poderia ter desaparecido o pai e foi à cabana da bruxa. Quando chegou à cabana disse: Porque é que desapareceu o meu pai?

A transportar

Transporte

- Repre en nãe qatdeste - ^{respondeu a} respondu a brun yalrio

la.

Im seguida, ek fez um feitiço unporeno

mi.

Para terminar, ele disse a bruxa:

- Não faças os outros a quem queres que te

façam a ti.

145 palavras.

Correção das palavras sublinhadas (reescrita):

difíceis, varinha, desaparecer, a

FIM DA PROVA

Total

GRUPO I		COTAÇÕES		GRUPO II	
1.	1.1. 3 pontos	1.	..... 3 pontos	1.	..... 3 pontos
	1.2. 3 pontos	2.	..... 3 pontos	2.	..... 3 pontos
	1.3. 3 pontos	3.	..... 3 pontos	3.	..... 3 pontos
2.	..... 4 pontos	4.	..... 3 pontos	4.	..... 3 pontos
3.	..... 5 pontos	5.	..... 3 pontos	5.	..... 3 pontos
4.	4.1. 3 pontos	6.	..... 3 pontos	6.	..... 3 pontos
	4.2. 3 pontos	7.	..... 2 pontos	7.	..... 2 pontos
	4.3. 3 pontos				
5.	..... 3 pontos				
6.	..... 3 pontos	Subtotal (Cad. 1)			20 pontos
7.	..... 3 pontos				70 pontos
8.	8.1. 4 pontos				
	8.2. 4 pontos				
9.	..... 5 pontos				
	..... 4 pontos				
	50 pontos	TOTAL			100 pontos

110

Anexo XII - Documentação de escrita do Texto IV: “O Gigante Egoísta” - texto realizado sem intervenção metodológica a 22/02

Planificação de texto narrativo IV

Tema/assunto: O gigante egoísta

Introdução	<ul style="list-style-type: none"> Quando? (tempo) <u>durante o inverno.</u> Quem? (personagens) <u>gigante e crianças.</u> Onde? (espaço) <u>no jardim do gigante.</u>
Desenvolvimento	<p>Ação/acometimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> O que pretendia/desejava a(s) personagem(ns)? <u>As crianças queriam de voltar ao jardim do gigante.</u> O que se passou/aconteceu? <u>O gigante ficou zangado e expulsou as crianças todas do jardim.</u> Quem ou o que prejudicou/dificultou a(s) personagem(ns) e de que forma o fez? <u>O gigante criou uma muralha um muro.</u> Quem ou o que ajudou a(s) personagem(ns) e de que forma o fez? <u>A primeira aparição do gigante perdeu a importância do gigante.</u>
Conclusão	<p>Desenlace:</p> <ul style="list-style-type: none"> Como terminou a história? <u>O gigante nunca mais foi visto.</u> Moral da história? <u>Não se deve ser egoísta.</u> <p><u>Palavras a reter:</u> → apareceu <u>apareceu</u> → importância <u>importância</u></p>

Adjetivos que podemos utilizar na escrita de textos			Caracterização de personagens	
Para caracterizar pessoas	Para caracterizar animais	Para descrever lugares	Física	Psicológica
bonito(a), antipático(a), feio(a), pobre, louro, rico, alto, teimoso(a), baixo(a), rebelde, gordo(a), mau, má, magro, alegre, risonho, lindo(a), triste, contente, maroto(a), moreno(a), irrequieto(a), feliz, sossegado(a), ruivo(a), simpático(a), zangado(a), belo(a), preguiçoso(a), elegante, furioso(a)...	grande, orelhudo(a), pequeno(a), peludo(a), baixo(a), alto(a), feio(a), manso(a), feroz, doméstico, selvagem, fofo(a), perigoso, veloz, lento(a), pesado(a), mamífero, astuto(a)...	pequeno, calmo, ✓ grande, quente, escuro, frio, lindo, bonito, especial, agradável, fantástico, horrível, mágico, fechado, espaçoso, luminoso, acolhedor, iluminado, destruído, desagradável, limpo, barulhento, poluído, sossegado...	Estatura/altura (baixo(a), alto(a), estatura média...) Rosto (oval, redondo, quadrado...) Olhos (verdes, azuis, castanhos...) Cabelo (comprido, curto, ondulado, encaracolado, liso, castanho, preto, loiro, ruivo...) Nariz (pequeno, grande...) Vestuário/Roupa (velha, nova, ...) Outros...	Qualidades e defeitos: simpático(a), sossegado(a), traquinas, preguiçoso(a), obediente, esforçado(a), amigo(a), egoísta, pateta, resmungão, resmungona, inteligente, trabalhador(a), corajoso(a), medroso(a), alegre, triste, sereno(a), falador(a), calado(a)... Gostos e preferências: estar em casa, ir à escola, brincar com os amigos, ler, saltar à corda, fazer desporto, ajudar os pais, nadar no lago, subir às árvores, estender-se à sombra das árvores, observar as nuvens, observar as estrelas, cantar, dançar, jogar, colecionar pedras...

Repara nas várias expressões que podes usar em cada uma das partes da tua narrativa (texto narrativo).

Introdução (iniciar histórias)	Desenvolvimento	Conclusão
- Era uma vez.....	- Em seguida...	- Por fim...
- Há muito tempo atrás...	- Depois de ter...✓	- Finalmente...
- Certo dia...	- Então, logo que...	- No final...✓
- Nas férias de verão...	- Mais tarde...	- Por último...
- Numa manhã de chuva/calor...	- O tempo foi passando...	- Para terminar...
- Num país distante...	- Passado algum tempo...	- Ao fim de...
- <i>Numa manhã de inverno...</i> ✓ <i>inverno</i>	- Posteriormente ...	-
	- ...	-
		- ...

Revisão do texto narrativo *O gigante e o gato*

Relê o texto efetuado e verifica:

	Sim	Não
Escreveste um título adequado ao texto?	✓	
Definiste e caracterizaste as tuas personagens?	✓	
Na introdução respondeste às questões: quando; onde e quem?	✓	
No desenvolvimento respondeste às questões: o que pretendia(m); o que se passou; quem ou o que prejudicou/dificultou a(s) personagem(ns) e de que forma o fez e quem ou o que ajudou a(s) personagem(ns) e de que forma o fez?	✓	
Usaste os sinais de pontuação de forma correta?	✓	
Começaste as frases com letra maiúscula?	✓	
Deste o espaço necessário antes de escreveres os teus parágrafos?	✓	
Deste um final adequado à tua história?	✓	

Se assinalaste “Não” no quadro acima apresentado, indica, nas linhas abaixo, o que necessitas de acrescentar para melhorares o teu texto.

Avaliação do trabalho desenvolvido

Pontos atribuídos pelo professor na ClassDojo: *"Persistência" (2 pontos); "Produção escrita" (3 pontos) e "cumprimento de regras" (3 pontos).*

Autoavaliação do trabalho realizado

Pinta o número de estrelas correspondentes ao trabalho realizado, sendo que 1 estrela indica que não correu bem, 3 estrelas que correu bem, mas que posso melhorar e 5 estrelas que correu muito bem e que devo continuar assim num próximo trabalho:

★ ★ ★ ☆ ☆

😊 **Aspetos positivos:**
Cumprir as indicações, imaginarei que estava na história.

😞 **Aspetos a melhorar:**
Os erros, os parágrafos e os diálogos.

Assinatura do Professor Titular de Turma: _____ Assinatura do aluno: _____

CADERNO 2
(30 minutos. Tolerância: 10 minutos)

GRUPO III

As crianças descobriram um pequeno buraco no muro do jardim, entraram e descobriram que era habitado pela Neve, a Geadas, o Vento Norte e o Granizo.

No teu texto, deves:

- escrever um título adequado; ✓
- descrever o jardim; ✓
- descrever as transformações que por lá aconteceram após a entrada das crianças; ✓
- incluir um momento de diálogo entre o Gigante e uma das crianças; ✓
- utilizar um mínimo de 90 palavras. ✓

IV

Texto realizado
com intervenção.
Implementação de um
modelo de trabalho como
suporte à criação de textos.
PP.

Transporte
(Cad. 1)

Uma manhã de inverno, no jardim
almo e grande do gigante, entraram as crianças
num buraco. As crianças gostavam
do jardim do gigante e as árvores, que eram
tristes e despidas, agora ficaram felizes e co-
bertas de flores. O gigante é que não
gostava nada desta primavera.
Depois de ter visto com os olhos estolgados
gallados, toda aquela animação, deu um jeito
que até que partiu as fêmeas da
vida e as crianças fugiram. A prima-
vera, que tinha dado vida e alegria à quinta,
brinca gigante de flores e disse que as flores
só saiam do seu corpo quando ele fosse
bom para as crianças.
No final o gigante disse:

A transportar

Desculpem ^{crianças} ~~podemos~~ ^{podemos} ~~levar~~ ^{por} ~~ter~~ ^{por} ~~vos~~ ^{vos} ~~chorando~~ ^{chorando} ~~no seu~~ ^{no seu} ~~ao~~ ^{ao} ~~far~~ ^{far}
 - Esta desculpa, ^{disse} ~~disse~~ ^{o gigante} ~~o gigante~~ ^{o gigante} ~~mais~~ ^{mais} ~~foi~~ ^{foi} ~~egoísta~~ ^{egoísta}
 A partir ^{disse} ~~disse~~ ^{o gigante} ~~o gigante~~ ^{o gigante} ~~mais~~ ^{mais} ~~foi~~ ^{foi} ~~egoísta~~ ^{egoísta}
 E aquela quinta, que era ~~triste~~ ^{triste} ~~e~~ ^e ~~com~~ ^{com} ~~brisa~~ ^{brisa} ~~por~~ ^{por}
 ra - ~~ter~~ ^{ter} ~~alegr~~ ^{alegr} ~~e~~ ^e ~~animad~~ ^{animad}

149 palavras

Correção das palavras sublinhadas (reescrita):

lump, U, entropia, árvores, eram, vin-
to, em, brechas, esboalhados, vida, assim,
assumido, seu, disse, egoísta.

FIM DA PROVA

Subtotal (Cad. 1)

COTAÇÕES

70 pontos

Grupo III

Subtotal (Cad. 2)
Total

Total

... 30 pontos

30 pontos

78

Anexo XIII - Documentação de escrita do Texto V: “A transformação da floresta” - texto realizado sem intervenção metodológica a 29/02

Planificação de texto narrativo ✓

Tema/assunto: A transformação da floresta

Introdução	<ul style="list-style-type: none"> Quando? (tempo) <u>Uma tarde de primavera.</u> Quem? (personagens) <u>O pombo e o girassol.</u> Onde? (espaço) <u>Na floresta.</u>
Desenvolvimento	<p>Ação/acontecimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> O que pretendia/desejava a(s) personagem(ns)? <u>O pombo queria saber se o girassol era a semente que ele tinha perdido.</u> O que se passou/aconteceu? <u>Os dois foram onde deixaram a semente e procuraram.</u> Quem ou o que prejudicou/dificultou a(s) personagem(ns) e de que forma o fez? <u>A floresta tinha mudado árvores e a semente já não era girassol.</u> Quem ou o que ajudou a(s) personagem(ns) e de que forma o fez? <u>O girassol conheceu o pombo e explicou que era a semente.</u>
Conclusão	<p>Desenlace:</p> <ul style="list-style-type: none"> Como terminou a história? <u>O pombo percebeu que o girassol era a semente e reintroduziu-a no meio verde.</u> Moral da história? <u>O sol é bom e faz crescer.</u> <p><u>o sol é bom e faz crescer.</u></p>

o sol é bom e faz crescer.

Adjetivos que podemos utilizar na escrita de textos			Caracterização de personagens	
Para caracterizar pessoas	Para caracterizar animais	Para descrever lugares	Física	Psicológica
bonito(a), antipático(a), feio(a), pobre, louro, rico, alto, teimoso(a), baixo(a), rebelde, gordo(a), mau, má, magro, alegre, risonho, lindo(a), triste, contente, maroto(a), moreno(a), irrequieto(a), feliz, sossegado(a), ruivo(a), simpático(a), zangado(a), belo(a), preguiçoso(a), elegante, furioso(a)... <u>amarelo(a)</u>	grande, orelhudo(a), pequeno(a), peludo(a), baixo(a), alto(a), feio(a), manso(a), feroz, doméstico, selvagem, fofinho, perigoso, veloz, lento(a), pesado(a), mamífero, astuto(a)... <u>rapido(a)</u>	pequeno, calmo, grande, quente, escuro, frio, lindo, bonito, especial, agradável, fantástico, horrível, mágico, fechado, espaçoso, luminoso, acolhedor, iluminado, desagradável, limpo, barulhento, poluído, sossegado...	Estatura/altura (baixo(a), alto(a), estatura média...) Rosto (oval, redondo, quadrado...) Olhos (verdes, azuis, castanhos...) Cabelo (comprido, curto, ondulado, encaracolado, liso, castanho, preto, loiro, ruivo...) Nariz (pequeno, grande...) Vestuário/Roupa (velha, nova, ...) Outros...	Qualidades e defeitos: simpático(a), sossegado(a), traquinas, preguiçoso(a), obediente, esforçado(a), amigo(a), egoísta, pateta, resmungão, resmungona, inteligente, trabalhador(a), corajoso(a), medroso(a), alegre, triste, sereno(a), falador(a), calado(a)... Gostos e preferências: estar em casa, ir à escola, brincar com os amigos, ler, saltar à corda, fazer desporto, ajudar os pais, nadar no lago, subir às árvores, estender-se à sombra das árvores, observar as nuvens, observar as estrelas, cantar, dançar, jogar, colecionar pedras...

Repara nas várias expressões que podes usar em cada uma das partes da tua narrativa (texto narrativo).

Introdução (iniciar histórias)

- Era uma vez.....
- Há muito tempo atrás...
- Certo dia...
- Nas férias de verão...
- Numa manhã de chuva/calor...
- Num país distante...
- Numa tarde de...

Desenvolvimento

- Em seguida...
- Depois de ter...
- Então, logo que... ✓
- Mais tarde...
- O tempo foi passando... ✓
- Passado algum tempo...
- Posteriormente ...
- ...

Conclusão

- Por fim...
- Finalmente... ✓
- No final... ✓
- Por último...
- Para terminar...
- Ao fim de... ✓
-
-
-

Revisão do texto narrativo

A transformação da floresta

Relê o texto efetuado e verifica:

	Sim	Não
Escreveste um título adequado ao texto?	X	
Definiste e caracterizaste as tuas personagens?	X	
Na introdução respondeste às questões: quando; onde e quem?	X	
No desenvolvimento respondeste às questões: o que pretendia(m); o que se passou; quem ou o que prejudicou/dificultou a(s) personagem(ns) e de que forma o fez e quem ou o que ajudou a(s) personagem(ns) e de que forma o fez?	X	
Usaste os sinais de pontuação de forma correta?	X	
Começaste as frases com letra maiúscula?	X	
Deste o espaço necessário antes de escreveres os teus parágrafos?	X	
Deste um final adequado à tua história?	X	

Se assinalaste "Não" no quadro acima apresentado, indica, nas linhas abaixo, o que necessitas de acrescentar para melhorares o teu texto.

Avaliação do trabalho desenvolvido



Pontos atribuídos pelo professor na ClassDojo: "Pontuação" (2 pontos); "Produção escrita" (3 pontos); "Cumprimento de regras" (2 pontos) e "Trabalho com qualidade" (5 pontos). Total = 13 pontos

Autoavaliação do trabalho realizado

Pinta o número de estrelas correspondentes ao trabalho realizado, sendo que 1 estrela indica que não correu bem, 3 estrelas que correu bem, mas que posso melhorar e 5 estrelas que correu muito bem e que devo continuar assim num próximo trabalho:



Aspetos positivos:

Fiz uma história bonita, fiz um diálogo que tem sentido e cumpri todas as regras.

Aspetos a melhorar:

A organização a letra e os parágrafos no diálogo.

Assinatura do Professor Titular de Turma:

Assinatura do aluno:

CADERNO 2

(30 minutos. Tolerância: 10 minutos)

GRUPO III

Na história que leste, a floresta transformou-se, porque se abriu ao Sol.

Escreve uma história, na qual contes o que aconteceu quando o pássaro e o girassol se encontraram depois da transformação da floresta.

No teu texto, debes:

- escrever um título adequado; ✓
- descrever as duas personagens; ✓
- incluir um momento de diálogo; ✓
- utilizar um mínimo de 90 palavras. ✓

✓
Texto realizado com
intervenção.
Implementação de um
modelo de trabalho como
suporte à criação de textos.
RP

A transformação da floresta

Numa tarde de primavera, um pássaro pequeno e rápido voava na floresta densa de Esmérez.

O pássaro, que se chamava Afonso, procurava a ^{semente} semente caída de girassol que tinha deixado cair durante o seu voo. Então ^{logo} que chegou ao local onde a semente tinha caído, começou a ^{procurá-la} procurá-la.

O tempo foi passando, até que viu um girassol amarelo e o girassol disse:

- Olá, pássaro amigo, ^{lembras-te} lembraste de mim?

- Não, não sei quem és! - respondeu

A transportar

O Afonso.

- Eu sou a semente que cai durante o voo.
Comecei a crescer quando ele se apartou.

- Estás ^{tão} crescida! - exclamou o pássaro.

- Agora sou um diabo e a florista já
está mais alegre e bonita.

- Espero que sejas feliz na tua nova
vida.

No final da conversa, despediram-se e encontraram-se
encontraram-se mais vezes.

143 palavras

Correção das palavras sublinhadas (reescrita):

(1), semente, logo, prepará-la, lembram-
-te, tão, encontraram-se

FIM DA PROVA

COTAÇÕES

70 pontos

GRUPO III

Subtotal (Cad. 2)

30 pontos

30 pontos

TOTAL

100 pontos

Subtotal (Cad. 1)

Anexo XIV: Grelhas de correção dos textos narrativos elaborados pelo aluno F

Texto realizado sem intervenção

18/01/2016

Prof. Ricardo Pinto

4.º ano

NOME DOS ALUNOS	S	PARÂMETROS E NÍVEIS DE DESEMPENHO						TOTAL	%	Classificação
		1	2	3	4	5	6			
		5	5	5	5	5	5			
Aluno F	M	2	2	2	2	2	3	13	43%	Insuficiente

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO						RESUMO DA AVALIAÇÃO		
1 - Tema e Tipologia						Intervalo	Nível	Classificação
2 - Coerência e Adequação da Informação						100%	5	Excelente
3 - Estrutura e Coesão						90% - 99%	4	Muito Bom
4 - Morfologia e Sintaxe						70% - 89%	3	Bom
5 - Repertório Vocabular						50% - 69%	2	Suficiente
6 - Ortografia						0% - 49%	1	Insuficiente

Texto I

25/01/2016

Prof. Ricardo Pinto

4.º ano

NOME DOS ALUNOS	S	PARÂMETROS E NÍVEIS DE DESEMPENHO						TOTAL	%	Classificação
		1	2	3	4	5	6			
		5	5	5	5	5	5			
Aluno F	M	4	3	3	3	3	4	20	67%	Suficiente

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO						RESUMO DA AVALIAÇÃO		
1 - Tema e Tipologia						Intervalo	Nível	Classificação
2 - Coerência e Adequação da Informação						100%	5	Excelente
3 - Estrutura e Coesão						90% - 99%	4	Muito Bom
4 - Morfologia e Sintaxe						70% - 89%	3	Bom
5 - Repertório Vocabular						50% - 69%	2	Suficiente
6 - Ortografia						0% - 49%	1	Insuficiente

Texto II

01/02/2016

Prof. Ricardo Pinto

4.º ano

NOME DOS ALUNOS	S	PARÂMETROS E NÍVEIS DE DESEMPENHO						TOTAL	%	Classificação
		1	2	3	4	5	6			
		5	5	5	5	5	5			
Aluno F	M	4	4	3	3	3	5	22	73%	Bom

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO						RESUMO DA AVALIAÇÃO		
1 - Tema e Tipologia						Intervalo	Nível	Classificação
2 - Coerência e Adequação da Informação						100%	5	Excelente
3 - Estrutura e Coesão						90% - 99%	4	Muito Bom
4 - Morfologia e Sintaxe						70% - 89%	3	Bom
5 - Repertório Vocabular						50% - 69%	2	Suficiente
6 - Ortografia						0% - 49%	1	Insuficiente

Texto III
15/02/2016

Prof. Ricardo Pinto
4.º ano

NOME DOS ALUNOS	S	PARÂMETROS E NÍVEIS DE DESEMPENHO						TOTAL	%	Classificação
		1	2	3	4	5	6			
		5	5	5	5	5	5			

Aluno F	M	5	4	3	4	4	4	24	80%	Bom
---------	---	---	---	---	---	---	---	----	-----	-----

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO							RESUMO DA AVALIAÇÃO		
1 - Tema e Tipologia							Intervalo	Nível	Classificação
2 - Coerência e Adequação da Informação							100%	5	Excelente
3 - Estrutura e Coesão							90% - 99%	4	Muito Bom
4 - Morfologia e Sintaxe							70% - 89%	3	Bom
5 - Repertório Vocabular							50% - 69%	2	Suficiente
6 - Ortografia							0% - 49%	1	Insuficiente

Texto IV
22/02/2016

Prof. Ricardo Pinto
4.º ano

NOME DOS ALUNOS	S	PARÂMETROS E NÍVEIS DE DESEMPENHO						TOTAL	%	Classificação
		1	2	3	4	5	6			
		5	5	5	5	5	5			

Aluno F	M	5	3	4	4	4	4	24	80%	Bom
---------	---	---	---	---	---	---	---	----	-----	-----

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO							RESUMO DA AVALIAÇÃO		
1 - Tema e Tipologia							Intervalo	Nível	Classificação
2 - Coerência e Adequação da Informação							100%	5	Excelente
3 - Estrutura e Coesão							90% - 99%	4	Muito Bom
4 - Morfologia e Sintaxe							70% - 89%	3	Bom
5 - Repertório Vocabular							50% - 69%	2	Suficiente
6 - Ortografia							0% - 49%	1	Insuficiente

Texto V
29/02/2016

Prof. Ricardo Pinto
4.º ano

NOME DOS ALUNOS	S	PARÂMETROS E NÍVEIS DE DESEMPENHO						TOTAL	%	Classificação
		1	2	3	4	5	6			
		5	5	5	5	5	5			

Aluno F	M	5	4	4	4	4	4	25	83%	Bom
---------	---	---	---	---	---	---	---	----	-----	-----

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO							RESUMO DA AVALIAÇÃO		
1 - Tema e Tipologia							Intervalo	Nível	Classificação
2 - Coerência e Adequação da Informação							100%	5	Excelente
3 - Estrutura e Coesão							90% - 99%	4	Muito Bom
4 - Morfologia e Sintaxe							70% - 89%	3	Bom
5 - Repertório Vocabular							50% - 69%	2	Suficiente
6 - Ortografia							0% - 49%	1	Insuficiente